VOLUME 33 - EDIÇÃO 33 30 DE SETEMBRO DE 2025 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES

iteqescolas.com.br

EDITORIAL

Tecnologia e Inovação na Educação: O Futuro que se Constrói no Presente

A cada edição desta revista, reafirmamos a convicção de que a educação é um campo vivo, em constante reinvenção, especialmente quando dialoga com as possibilidades abertas pela tecnologia. Publicar os artigos produzidos por nossos alunos neste contexto é reconhecer não apenas o rigor acadêmico de suas pesquisas, mas também sua coragem em explorar novos caminhos, experimentando soluções criativas e inovadoras para os desafios da aprendizagem contemporânea.

Vivemos em uma era em que educação e tecnologia já não podem ser vistas separadamente. Integrá-las é mais do que acompanhar tendências: é reafirmar um compromisso com a formação crítica, criativa e transformadora. Estimular nossos estudantes a investigar, analisar e compartilhar suas experiências é um exercício de protagonismo acadêmico e, ao mesmo tempo, uma prática cidadã, que contribui para a construção de uma sociedade mais conectada, inclusiva e consciente.

Cada artigo aqui publicado carrega não só reflexões teóricas, mas também práticas que nascem do cotidiano escolar e da interação com ferramentas digitais. São produções que mostram como a inovação pode caminhar lado a lado com a sensibilidade pedagógica, promovendo aprendizagens mais significativas e ampliando o alcance da educação para além dos limites físicos da sala de aula.

Desejamos que esta edição inspire novas reflexões, provoque diálogos e fortaleça a convicção de que o uso da tecnologia, quando humanizado e orientado por princípios éticos, não apenas informa, mas transforma. Que cada página desperte no leitor a certeza de que a inovação na educação é um caminho para um futuro mais plural, democrático e promissor.

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

EXPEDIENTE

1- **A PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PREVENÇÃO, INTERVENÇÃO E PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM**
ADRIANA NASCIMENTO CAMPOS

2- **LUDOTERAPIA E TDAH: CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTROLE DA IMPULSIVIDADE E ATENÇÃO**
ALEXSANDRA RICZ DE MELO SOUZA

3- **A INCLUSÃO DOS ALUNOS PORTADORES DO X-FRÁGIL**
ANA PAULA GALBIATTI CARLUCCI FRANCO

4- **OS GAROTOS INCOMPREENDIDOS: A BUSCA POR UMA AÇÃO PEDAGÓGICA POSSÍVEL**
ANDRÉ LUIS RAMALHO FRANCISCO

5- **A EVOLUÇÃO DAS ARTES VISUAIS**
ANDRÉ PEZZOTTI

6- **CONTOS DE FADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANDRÉA CRISTINA PACHECO GUEDES.

7- **A ARTE E A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
ANDREA MANO MOREIRA DA SILVA TAGLIAPIETRA

8- **A CONCEPÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE VIOLÊNCIA**
ANDREIA DA CRUZ SANTOS

9- **A INFLUÊNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS E DA INTERNET NA EVOLUÇÃO CONTEMPORÂNEA DO PORTUGUÊS**
ANDREZA DOS SANTOS GOMES

10- **DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**
ANGELA DOS SANTOS AMÂNCIO GOMES

11- **A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL**
ANGELA PAGANINI SANTOS

12- **ARTE CÊNICA, UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA**
ARIADNE BARRETO DOS SANTOS

13- **MEDIAÇÃO EM CONFLITOS: INSTRUMENTO PARA A BOA CONVIVÊNCIA**
ARIVANILDA BRITO DOS SANTOS

14- **DIFICULDADES E TRANSTORNOS NO APRENIZADO DOS ALUNOS**
BEATRIZ SOUZA GOMES TEODORO

15- **A CONTRIBUIÇÃO DE FLORESTAN FERNANDES PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA ACERCA DA ESFERA PÚBLICA NO BRASIL**
CAIO FERNANDO ALVES DUARTE SANTOS

16- **A IMPORTÂNCIA DO ATO DE CONTAR HISTÓRIA PARA A CRIANÇA**
CAROLINA MARIN ORNELAS

17- **ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A INTENCIONALIDADE DOCENTE E A ESPONTANEIDADE INFANTIL**
CATARINA SILVEIRA RAMOS

18- **O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CÁTIA BORGES DA ROCHA

19- **OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CELIA NEVES DO NASCIMENTO

20- **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DESDE A INFÂNCIA: PRÁTICAS PARA UMA INFÂNCIA PLURAL**
CLAUDIA BOTELHO BARBOSA DA SILVA

21- **A ESSENCIALIDADE DE DIDÁTICAS E MÉTODOS PEDAGÓGICOS EFICAZES NO ENSINO FUNDAMENTAL**
CLAUNI BARBOSA DE ARAUJO

22- **REVOLUÇÃO FRANCESA: IDEAIS, TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS**
CLEITON GONÇALVES SENNA

23- **DOCUMENTAÇÃO E REGISTRO NAS ESCOLAS FERRAMENTA DE ESCULTA, VALORIZAÇÃO E REFLEXÃO DAS APRENDIZAGENS**
DANIELA SOARES DOS SANTOS SILVA

24- **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEUS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**
DANIELE DIAS CORREIA

25- **POLÍTICAS PÚBLICAS E A ESCOLA PÚBLICA: INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E GESTÃO DEMOCRÁTICA**
DANIELE MARGIOTTA BEZERRA NOVAES

26- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ARTES VISUAIS**
DANIELE SAI DOS SANTOS FERREIRA

27- **USO DE TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II**
DANILO JOSE CLAUDINO

28- **ESCRITA COMO ATO SOCIAL: A FORMAÇÃO DE SUJEITOS AUTÔNOMOS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL**
DEBORA CRISTINA GUILHERME ADÃO

29- **JOGOS E BRINCADEIRAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**
DIEGO MACEDO RIBEIRO

30- **A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO SOCIAL NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO INDIVÍDUO**
EDILEIDE DE SOUZA SANTOS

31- **INCLUSÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II**
EDILENE PEREIRA DE OLIVEIRA

32- **HISTÓRIAS CANTADAS - UMA ABORDAGEM LÚDICA E EDUCATIVA PARA CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS**
ELAINE FAUSTINO DE SANTANA

33- **A ARTE COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AUTONOMIA INFANTIL**
ELAINE PEREIRA DA SILVA

34- **INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELENE MONTEIRO DA SILVA LIMA

35- **ENSINO DE ARTE NA INFÂNCIA: MEDIAÇÃO DOCENTE, AUTORIA E ACESSO À CULTURA**
ELIANA APARECIDA FERRAZ DA SILVA OKAWA

36- **FIQUE EM CASA E SEJA INJUSTO: A AMPLIFICAÇÃO DAS DESIGUALDADES ENTRE FAMÍLIAS COM CRIANÇAS PEQUENAS DURANTE O COVID-19**
ELIANE PEREIRA DE OLIVEIRA

37- **O PAPEL DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
ELIZABETE CAMPOS LEOPOLDINO

38- **CONTROLE DA AÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA MELHORIA DO ENSINO PÚBLICO**
ELLEN CRISTINA ROJAS GAZOLA CALEJAN

39- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DIREITO DIFUSO E RESPONSABILIDADE COLETIVA**
FALANGEM DAS NEVES SOUZA RODRIGUES DE OLIVEIRA

40- **COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA**
FLAVIO PEREIRA FERREIRA

41- **O IMPACTO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DE ESCOLAS PERIFÉRICAS**
FRANCISCO RAFAEL PEREIRA VERONEZE

42- **OFICINA DE HISTÓRIAS CONTADAS**
FRANCIVALDA SANTOS LIMA

43- **A MUSICALIZAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA: UMA BASE NORTEADORA**
FRANQUELENE DONAI BARROS PEREIRA FORTUNATO

44- **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA E OS IMPACTOS DA PANDEMIA**
GABRIELA MELO

45- **A INCLUSÃO E O SEU PODER DENTRO DA EDUCAÇÃO**
GARDENIA FERREIRA LIMA DA SILVA

46- **A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV) NO AMBIENTE ESCOLAR**
GEMIMA CRISTINA DE OLIVEIRA CAVALCANTI

47- **CAMINHOS PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL: DOCÊNCIA, INFRAESTRUTURA E RECURSOS PEDAGÓGICOS**
GILSARA ALVES DE MATOS SILVA

48- **A INFLUÊNCIA DA CULTURA AFRICANA NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA**
GRACIANE LEANDRO BIRIBILI

49- **A DEMOCRACIA BRASILEIRA E SEUS INIMIGOS**
HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS

50- **O LÚDICO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**
IARA DE CÁSSIA SOUZA BONATTO

51- **A IMPORTÂNCIA DE DIFERENCIAR AS METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZADEM DO ALUNO**
IVONE ANTÔNIA DOS SANTOS

52- **O CONTATO COM A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JANAINA DE MELO MONTEIRO

53- **LITERATURA COMPARADA: ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA: AS PERSONAGENS NO LIVRO E NO FILME**
JAQUELINE PAULA DINIZ MULLER

54- **A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JESSICA MARIA DE ANDRADE

55- **TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E MATERIALIDADES: UMA REFLEXÃO À LUZ DA POLÍTICA "CIDADE EDUCADORA" E REFERENCIAIS TEÓRICOS-PEDAGÓGICOS**
JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA

56- **O FEDERALISTA**
JULIANA BORGES

57- **O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JULIANA XAVIER ELIAS VERONEZE

58- **A ARTE E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**
JULYANA GOUVEIA PRATES QUEDAS

59- **A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO**
KÁTIA CRISTINA DA SILVA BERNARDES

60- **CRIANÇAS VULNERÁVEIS EM SÃO PAULO: DESAFIOS NO ACESSO E INCLUSÃO**
KEILA REGINA RAMOS GONÇALVES

61- **O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PRÁTICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA PÚBLICA**
KELLY CRISTINA PANTALEAO

62- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
LEDA ROSÂNGELA SCHIAVOLIN

63- **A HISTÓRIA E SEU ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
LUANA CARDOSO DA SILVA

64- **A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E FAMÍLIA PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**
LUCIANA GOMES DA SILVA

65- **A RECUSA DA FAMÍLIA NA DESCOBERTA DO LAUDO DA CRIANÇA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA**
MABIA RODRIGUES DOS SANTOS

66- **AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POSITIVA E SOCIOEMOCIONAL NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO E APRENDIZAGEM**
MARAIZA DO CARMO CARVALHO

67- **OS DESAFIOS DO TRABALHO COM INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA APARECIDA SOUZA OSHIMA

68- **ESTUDO DO MEIO: METODOLOGIA E PRÁTICA**
MARIA APARECIDA FELICIA LARUCCIA

69- **A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO DO AMBIENTE HOSPITALAR**
MARIA CRISTINA DE FREITAS

70- **O PAPEL DOS EDUCADORES NA CRIAÇÃO DE CANTINHOS ESTÉTICOS EM CRECHES: DESAFIOS E BOAS PRÁTICAS**
MARIA JULINHA DE SOUZA PESSOA

71- **A ESCUTA ATENTA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES, GESTOS E VÍNCULOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
MARIA MADALENA IOVONOVICH

72- **FORMAÇÃO CONTINUADA E PROGRESSÃO FUNCIONAL: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DO IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA**
MARINA DIAS

73- **TDAH – ASPECTOS CLÍNICOS, PEDAGÓGICOS E SOCIAIS: REFLEXÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA**
MAYARA DEL CARMEN LOPEZ PARRA

74- **O PODER DE ENSINAR DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**
NATÁLIA DE SOUZA LIMA.

75- **EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA INFLUÊNCIA NA COGNIÇÃO, EMOÇÃO E SOCIABILIZAÇÃO**
NATÁLIA DUARTE COSTA SILVA CARVALHO

76- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
NEIDE ALMEIDA DA SILVA

77- **APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: COMO ENGAJAR OS ALUNOS NA PRÁTICA**
NICOLE RIBEIRO ALVES

78- **SAÚDE DO PROFESSOR**
PERSEU ARTEMUS DUARTE PINTO

79- **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
REGIANE APARECIDA RAMOS FERREIRA

80- **A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL DESDE A INFÂNCIA**
RENATA CARLA MONTEIRO DE OLIVEIRA

81- **CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA AFRICANA PARA A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL NO BRASIL**
RENATA PIRES DE FIGUEIREDO

82- **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: O QUE PRECISA PARA APRENDER**
RENATA SORAIA DE ANDRADE PASTOR

83- **A LITERATURA INFANTIL (CONTOS DE FADA) E A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
RITA GEMENES CEDRAN

84- **RECURSOS TECNOLÓGICOS E TEMAS TRANSVERSAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: A ESCOLA COMO FORMADORA DE CIDADÃOS**
ROBERTA RAMOS BRITO SOARES

85- **INTEGRAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO EXPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR**
ROGÉRIO CALIXTO DIAS

86- **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS HUMANIZADAS**
ROSINETE SANTOS PEREIRA SILVA

87- **MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM DIDÁTICA COM PROBLEMAS DO COTIDIANO**
RUBENS JOSE ANDRADE DE SOUSA

88- **O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLÓGIAS PARA AS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**
SANDRA CECILIA DE LIMA CAMARGO

89- **A NEUROPSICOPEDAGOGIA NO ÂMBITO ESCOLAR**
SHEYLA BARRETO

90- **A IMPORTÂNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA POR MEIO DO PROGRAMA DE MONITORIA DA UNIFESP**
SILVIA FÁTIMA DOS SANTOS ANTÔNIO

91- **A INTERDISCIPLINARIDADE NA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ARTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**
SIMONE APARECIDA OLIVEIRA ALVES

92- **O EXCESSO DE TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SIRLENE NUNES DE SOUZA PEREIRA

93- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ERA DIGITAL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS ACADÊMICAS**
SONIA REGINA RIBEIRO GONZALEZ

94- **O PAPEL DO EDUCADOR NA APLICAÇÃO DE PRINCÍPIOS PSICOMOTORES EM SALA DE AULA**
SORAIA BIANCA CORRÊA DAMASCENO

95- **A VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TALITA FIM DOS SANTOS

96- **A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR**
TÂNIA CRISTINA LOURENÇÃO

97- **LAUDO MÉDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO FRENTE À MEDICALIZAÇÃO E À INCLUSÃO ESCOLAR**
TATIANA FERREIRA VALLE DE CARVALHO

98- **FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA: UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL INTEGRAL**
TATIANE FERREIRA DE SOUZA

99- **DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**
VALÉRIA BORGES DE SOUZA PEREIRA

100- **LINGUAGEM E EXPRESSÃO NA PERIFERIA: O EDUCANDO COMO SUJEITO SOCIAL E CULTURAL**
VERONICE PEREIRA DE SENNA

101- **O PROFESSOR COMO MEDIADOR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VITOR HENRIQUE DA COSTA

102- **EJOGOS: UMA ABORDAGEM EDUCATIVA**
VIVIANE LIMA SANTOS

103- **A TRILHA SONORA DO GUETO (DOS GUETOS ESTADUNIDENSES ÀS PERIFERIAS DO BRASIL)**
ZENILDO LEAL

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

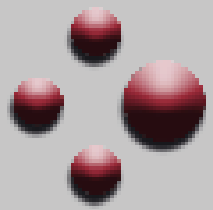
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

30 de setembro 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. 33, n. 33 (set. 2025) – São Paulo: Iteq, 2025.

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

1. Comunicação alternativa. 2. Comunicação aumentativa. 3. Dificuldade de aprendizagem. 4. Materialidade. 5. Professor-mediador. 6. Psicomotricidade. 7. Território educativo. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Tecnologia e Inovação na Educação: Caminhos para o Futuro da Aprendizagem

A educação, quando atravessada pela tecnologia, assume novos contornos e possibilidades. Longe de substituir a essência do processo educativo, a inovação surge como força que amplia horizontes, ressignifica práticas e potencializa a construção do conhecimento. Esta revista nasce com o propósito de ser um espaço onde ideias e produções científicas sobre tecnologia e inovação educacional se encontram, revelando o dinamismo de um campo em constante transformação.

Cada artigo aqui reunido representa não apenas a dedicação e o esforço dos nossos estudantes, mas também o olhar atento e inquieto de quem busca compreender e reinventar as práticas pedagógicas frente às demandas de uma sociedade conectada e em movimento. A pesquisa torna-se, assim, mais do que um exercício acadêmico: é um ato de engajamento crítico, de protagonismo e de compromisso com a formação de cidadãos preparados para lidar com os desafios do presente e do futuro.

Vivemos em um tempo em que a educação e a tecnologia já não podem caminhar separadas. Os trabalhos apresentados nesta edição revelam experiências, reflexões e investigações que transitam entre a teoria e a prática, entre o rigor científico e a criatividade, demonstrando que a inovação só se concretiza quando encontra sentido no cotidiano escolar e social.

É nesse espírito que apresentamos esta publicação: como um convite à reflexão sobre as múltiplas formas de integrar tecnologia e inovação ao ensino, e sobre como esse diálogo pode tornar a aprendizagem mais inclusiva, significativa e transformadora. A cada produção, reafirmamos a convicção de que o conhecimento compartilhado, aliado às novas ferramentas digitais, não apenas informa, mas inspira e transforma.

Desejamos que esta leitura desperte a curiosidade, incentive novas pesquisas e motive práticas que unam sensibilidade pedagógica e ousadia criativa. Que cada página aqui apresentada seja uma oportunidade de repensar os rumos da educação e fortalecer a crença de que inovação e tecnologia, quando humanizadas, podem construir um futuro educacional mais justo, plural e promissor.

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

SUMÁRIO

1- **A PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PREVENÇÃO, INTERVENÇÃO E PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM**
ADRIANA NASCIMENTO CAMPOS.....16

2- **LUDOTERAPIA E TDAH: CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTROLE DA IMPULSIVIDADE E ATENÇÃO**
ALEXSANDRA RICZ DE MELO SOUZA.....22

3- **A INCLUSÃO DOS ALUNOS PORTADORES DO X-FRÁGIL**
ANA PAULA GALBIATTI CARLUCCI FRANCO.....30

4- **OS GAROTOS INCOMPREENDIDOS: A BUSCA POR UMA AÇÃO PEDAGÓGICA POSSÍVEL**
ANDRÉ LUIS RAMALHO FRANCISCO 39

5- **A EVOLUÇÃO DAS ARTES VISUAIS**
ANDRÉ PEZZOTTI.....47

6- **CONTOS DE FADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANDRÉA CRISTINA PACHECO GUEDES.....56

7- **A ARTE E A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
ANDREA MANO MOREIRA DA SILVA TAGLIAPIETRA.....61

8- **A CONCEPÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE VIOLÊNCIA**
ANDREIA DA CRUZ SANTOS.....69

9- **A INFLUÊNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS E DA INTERNET NA EVOLUÇÃO CONTEMPORÂNEA DO PORTUGUÊS**
ANDREZA DOS SANTOS GOMES.....75

10- **DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**
ANGELA DOS SANTOS AMÂNCIO GOMES.....89

11- **A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL**
ANGELA PAGANINI SANTOS.....97

12- **ARTE CÊNICA, UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA**
ARIADNE BARRETO DOS SANTOS.....104

13- **MEDIAÇÃO EM CONFLITOS: INSTRUMENTO PARA A BOA CONVIVÊNCIA**
ARIVANILDA BRITO DOS SANTOS.....115

14- **DIFICULDADES E TRANSTORNOS NO APRENIZADO DOS ALUNOS**
BEATRIZ SOUZA GOMES TEODORO 124

15- **A CONTRIBUIÇÃO DE FLORESTAN FERNANDES PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA ACERCA DA ESFERA PÚBLICA NO BRASIL**
CAIO FERNANDO ALVES DUARTE SANTOS.....134

16- **A IMPORTÂNCIA DO ATO DE CONTAR HISTÓRIA PARA A CRIANÇA**
CAROLINA MARIN ORNELAS 143

17- **ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A INTENCIONALIDADE DOCENTE E A ESPONTANEIDADE INFANTIL**
CATARINA SILVEIRA RAMOS.....151

18- **O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CÁTIA BORGES DA ROCHA.....159

19- **OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CELIA NEVES DO NASCIMENTO.....167

20- **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DESDE A INFÂNCIA: PRÁTICAS PARA UMA INFÂNCIA PLURAL**
CLAUDIA BOTELHO BARBOSA DA SILVA.....173

21- **A ESSENCIALIDADE DE DIDÁTICAS E MÉTODOS PEDAGÓGICOS EFICAZES NO ENSINO FUNDAMENTAL**
CLAUNI BARBOSA DE ARAUJO.....182

22- **REVOLUÇÃO FRANCESA: IDEAIS, TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS**
CLEITON GONÇALVES SENNA.....190

23- **DOCUMENTAÇÃO E REGISTRO NAS ESCOLAS FERRAMENTA DE ESCULTA, VALORIZAÇÃO E REFLEXÃO DAS APRENDIZAGENS**
DANIELA SOARES DOS SANTOS SILVA.....196

24- **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEUS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**
DANIELE DIAS CORREIA 203

25- **POLÍTICAS PÚBLICAS E A ESCOLA PÚBLICA: INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E GESTÃO DEMOCRÁTICA**
DANIELE MARGIOTTA BEZERRA NOVAES.....210

26- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ARTES VISUAIS**
DANIELE SAI DOS SANTOS FERREIRA.....218

27- **USO DE TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II**
DANILO JOSE CLAUDINO.....226

28- **ESCRITA COMO ATO SOCIAL: A FORMAÇÃO DE SUJEITOS AUTÔNOMOS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL**
DEBORA CRISTINA GUILHERME ADÃO 235

29- **JOGOS E BRINCADEIRAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**
DIEGO MACEDO RIBEIRO.....243

30- **A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO SOCIAL NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO INDIVÍDUO**
EDILEIDE DE SOUZA SANTOS.....251

31- **INCLUSÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II**
EDILENE PEREIRA DE OLIVEIRA 260

32- **HISTÓRIAS CANTADAS - UMA ABORDAGEM LÚDICA E EDUCATIVA PARA CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS**
ELAINE FAUSTINO DE SANTANA.....269

33- **A ARTE COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AUTONOMIA INFANTIL**
ELAINE PEREIRA DA SILVA.....276

34- **INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELENE MONTEIRO DA SILVA LIMA.....282

35- **ENSINO DE ARTE NA INFÂNCIA: MEDIAÇÃO DOCENTE, AUTORIA E ACESSO À CULTURA**
ELIANA APARECIDA FERRAZ DA SILVA OKAWA 290

36- **FIQUE EM CASA E SEJA INJUSTO: A AMPLIFICAÇÃO DAS DESIGUALDADES ENTRE FAMÍLIAS COM CRIANÇAS PEQUENAS DURANTE O COVID-19**
ELIANE PEREIRA DE OLIVEIRA.....297

37- **O PAPEL DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
ELIZABETE CAMPOS LEOPOLDINO.....307

38- **CONTROLE DA AÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA MELHORIA DO ENSINO PÚBLICO**
ELLEN CRISTINA ROJAS GAZOLA CALEJAN.....313

39- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DIREITO DIFUSO E RESPONSABILIDADE COLETIVA**
FALANGEM DAS NEVES SOUZA RODRIGUES DE OLIVEIRA.....324

40- **COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA**
FLAVIO PEREIRA FERREIRA.....331

41- **O IMPACTO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DE ESCOLAS PERIFÉRICAS**
FRANCISCO RAFAEL PEREIRA VERONEZE.....338

42- **OFICINA DE HISTÓRIAS CONTADAS**
FRANCIVALDA SANTOS LIMA 346

43- **A MUSICALIZAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA: UMA BASE NORTEADORA**
FRANQUELENE DONAI BARROS PEREIRA FORTUNATO.....353

44- **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA E OS IMPACTOS DA PANDEMIA**
GABRIELA MELO.....362

45- **A INCLUSÃO E O SEU PODER DENTRO DA EDUCAÇÃO**
GARDENIA FERREIRA LIMA DA SILVA.....371

46- **A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV) NO AMBIENTE ESCOLAR**
GEMIMA CRISTINA DE OLIVEIRA CAVALCANTI.....378

47- **CAMINHOS PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL: DOCÊNCIA, INFRAESTRUTURA E RECURSOS PEDAGÓGICOS**
GILSARA ALVES DE MATOS SILVA 385

48- **A INFLUÊNCIA DA CULTURA AFRICANA NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA**
GRACIANE LEANDRO BIRIBILI.....393

49- **A DEMOCRACIA BRASILEIRA E SEUS INIMIGOS**
HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS.....401

50- **O LÚDICO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**
IARA DE CÁSSIA SOUZA BONATTO.....410

51- **A IMPORTÂNCIA DE DIFERENCIAR AS METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZADEM DO ALUNO**
IVONE ANTÔNIA DOS SANTOS.....418

52- **O CONTATO COM A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JANAINA DE MELO MONTEIRO.....425

53- **LITERATURA COMPARADA: ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA: AS PERSONAGENS NO LIVRO E NO FILME**
JAQUELINE PAULA DINIZ MULLER.....432

54- **A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JESSICA MARIA DE ANDRADE.....439

55- **TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E MATERIALIDADES: UMA REFLEXÃO À LUZ DA POLÍTICA "CIDADE EDUCADORA" E REFERENCIAIS TEÓRICOS-PEDAGÓGICOS**
JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA.....452

56- **O FEDERALISTA**
JULIANA BORGES 461

57- **O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JULIANA XAVIER ELIAS VERONEZE.....469

58- **A ARTE E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**
JULYANA GOUVEIA PRATES QUEDAS.....478

59- **A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO**
KÁTIA CRISTINA DA SILVA BERNARDES 486

60- **CRIANÇAS VULNERÁVEIS EM SÃO PAULO: DESAFIOS NO ACESSO E INCLUSÃO**
KEILA REGINA RAMOS GONÇALVES.....492

61- **O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PRÁTICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA PÚBLICA**
KELLY CRISTINA PANTALEAO.....501

62- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
LEDA ROSÂNGELA SCHIAVOLIN.....509

63- **A HISTÓRIA E SEU ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
LUANA CARDOSO DA SILVA.....516

64- **A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E FAMÍLIA PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**
LUCIANA GOMES DA SILVA.....523

65- **A RECUSA DA FAMÍLIA NA DESCOBERTA DO LAUDO DA CRIANÇA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA**
MABIA RODRIGUES DOS SANTOS.....532

66- **AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POSITIVA E SOCIOEMOCIONAL NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO E APRENDIZAGEM**
MARAIZA DO CARMO CARVALHO.....539

67- **OS DESAFIOS DO TRABALHO COM INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA APARECIDA SOUZA OSHIMA.....546

68- **ESTUDO DO MEIO: METODOLOGIA E PRÁTICA**
MARIA APARECIDA FELICIA LARUCCIA.....552

69- **A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO DO AMBIENTE HOSPITALAR**
MARIA CRISTINA DE FREITAS.....561

70- **O PAPEL DOS EDUCADORES NA CRIAÇÃO DE CANTINHOS ESTÉTICOS EM CRECHES: DESAFIOS E BOAS PRÁTICAS**
MARIA JULINHA DE SOUZA PESSOA.....568

71- **A ESCUTA ATENTA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES, GESTOS E VÍNCULOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
MARIA MADALENA IOVONOVICH.....576

72- **FORMAÇÃO CONTINUADA E PROGRESSÃO FUNCIONAL: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DO IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA**
MARINA DIAS.....584

73- **TDAH – ASPECTOS CLÍNICOS, PEDAGÓGICOS E SOCIAIS: REFLEXÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA**
MAYARA DEL CARMEN LOPEZ PARRA 594

74- **O PODER DE ENSINAR DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**
NATÁLIA DE SOUZA LIMA... 604

75- **EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA INFLUÊNCIA NA COGNIÇÃO, EMOÇÃO E SOCIABILIZAÇÃO**
NATÁLIA DUARTE COSTA SILVA CARVALHO.....610

76- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
NEIDE ALMEIDA DA SILVA 617

77- **APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: COMO ENGAJAR OS ALUNOS NA PRÁTICA**
NICOLE RIBEIRO ALVES.....624

78- **SAÚDE DO PROFESSOR**
PERSEU ARTEMUS DUARTE PINTO.....631

79- **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
REGIANE APARECIDA RAMOS FERREIRA.....639

80- **A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL DESDE A INFÂNCIA**
RENATA CARLA MONTEIRO DE OLIVEIRA 646

81- **CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA AFRICANA PARA A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL NO BRASIL**
RENATA PIRES DE FIGUEIREDO.....656

82- **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: O QUE PRECISA PARA APRENDER**
RENATA SORAIA DE ANDRADE PASTOR.....665

83- **A LITERATURA INFANTIL (CONTOS DE FADA) E A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
RITA GEMENES CEDRAN.....672

84- **RECURSOS TECNOLÓGICOS E TEMAS TRANSVERSAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: A ESCOLA COMO FORMADORA DE CIDADÃOS**
ROBERTA RAMOS BRITO SOARES.....678

85- **INTEGRAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO EXPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR**
ROGÉRIO CALIXTO DIAS.....684

86- **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS HUMANIZADAS**
ROSINETE SANTOS PEREIRA SILVA.....694

87- **MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM DIDÁTICA COM PROBLEMAS DO COTIDIANO**
RUBENS JOSE ANDRADE DE SOUSA 700

88- **O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLÓGIAS PARA AS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**
SANDRA CECILIA DE LIMA CAMARGO.....708

89- **A NEUROPSICOPEDAGOGIA NO ÂMBITO ESCOLAR**
SHEYLA BARRETO.....716

90- **A IMPORTÂNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA POR MEIO DO PROGRAMA DE MONITORIA DA UNIFESP**
SILVIA FÁTIMA DOS SANTOS ANTÔNIO.....723

91- **A INTERDISCIPLINARIDADE NA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ARTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**
SIMONE APARECIDA OLIVEIRA ALVES.....729

92- **O EXCESSO DE TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SIRLENE NUNES DE SOUZA PEREIRA.....737

93- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ERA DIGITAL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS ACADÊMICAS**
SONIA REGINA RIBEIRO GONZALEZ.....742

94- **O PAPEL DO EDUCADOR NA APLICAÇÃO DE PRINCÍPIOS PSICOMOTORES EM SALA DE AULA**
SORAIA BIANCA CORRÊA DAMASCENO.....751

95- **A VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TALITA FIM DOS SANTOS.....761

96- **A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR**
TÂNIA CRISTINA LOURENÇÃO.....769

97- **LAUDO MÉDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO FRENTE À MEDICALIZAÇÃO E À INCLUSÃO ESCOLAR**
TATIANA FERREIRA VALLE DE CARVALHO.....773

98- **FORMAÇÃO HUMANA E ÉTICA: UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL INTEGRAL**
TATIANE FERREIRA DE SOUZA 782

99- **DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**
VALÉRIA BORGES DE SOUZA PEREIRA 791

100- **LINGUAGEM E EXPRESSÃO NA PERIFERIA: O EDUCANDO COMO SUJEITO SOCIAL E CULTURAL**
VERONICE PEREIRA DE SENNA 800

101- **O PROFESSOR COMO MEDIADOR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VITOR HENRIQUE DA COSTA.....807

102- **EJOGOS: UMA ABORDAGEM EDUCATIVA**
VIVIANE LIMA SANTOS 815

103- **A TRILHA SONORA DO GUETO (DOS GUETOS ESTADUNIDENSES ÀS PERIFERIAS DO BRASIL)**
ZENILDO LEAL.....822

A PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PREVENÇÃO, INTERVENÇÃO E PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM

ADRIANA NASCIMENTO CAMPOS

RESUMO
Resumo
Este artigo aborda o papel da psicopedagogia na educação infantil, destacando sua importância na prevenção de dificuldades de aprendizagem e no acompanhamento do desenvolvimento integral da criança. Discutem-se os fundamentos teóricos da atuação psicopedagógica, bem como as estratégias de observação, diagnóstico e intervenção que contribuem para um ambiente escolar mais inclusivo e eficaz. A presença do psicopedagogo na educação infantil é analisada como fator de apoio essencial ao professor e à família, promovendo a escuta ativa, a mediação das relações e a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades infantis.
Palavras-chave: Psicopedagogia; Educação infantil; Aprendizagem; Prevenção; Desenvolvimento infantil.

Introdução

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, representa um período decisivo para a formação do sujeito em todas as suas dimensões — cognitiva, afetiva, social e motora. Nesse contexto, a psicopedagogia surge como um campo interdisciplinar que contribui significativamente para compreender e favorecer os processos de aprendizagem desde os primeiros anos de escolarização. Seu foco principal é a prevenção, a identificação precoce e a intervenção nas dificuldades de aprendizagem, atuando de forma colaborativa com professores, famílias e demais profissionais da educação.

A aprendizagem é um fenômeno complexo, que envolve múltiplos fatores: biológicos, emocionais, sociais, culturais e pedagógicos. Quando alguma dessas dimensões apresenta desequilíbrio, o processo de aprender pode ser comprometido. A psicopedagogia, ao considerar o sujeito em sua totalidade, busca investigar os fatores que interferem na construção do conhecimento e propõe estratégias que respeitem os ritmos, os estilos de aprendizagem e as vivências de cada criança.

Na educação infantil, a atuação psicopedagógica é eminentemente preventiva, pois é nesse estágio que se observam os primeiros indícios de dificuldades, como atraso na linguagem, problemas de atenção, dificuldades motoras ou comportamentais. A identificação precoce desses sinais permite intervenções mais eficazes, evitando que pequenos obstáculos se transformem em grandes barreiras ao longo do processo escolar. Além disso, a psicopedagogia contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso às diferenças.

Outro aspecto relevante é a mediação das relações entre criança, escola e família. A psicopedagogia atua como elo entre esses três elementos fundamentais, facilitando o diálogo, promovendo a escuta e orientando os adultos sobre as necessidades específicas de cada criança. A construção de vínculos de confiança é essencial para que o trabalho pedagógico e psicopedagógico seja eficaz, criando condições para o desenvolvimento saudável das competências infantis.

A prática psicopedagógica na educação infantil também envolve a análise do contexto institucional. A organização da rotina, o ambiente físico, as propostas pedagógicas e as relações entre os profissionais influenciam diretamente a forma como a criança se insere e aprende na escola. O psicopedagogo, nesse sentido, colabora para a reflexão crítica da prática docente, propondo estratégias que favoreçam a aprendizagem e o bem-estar infantil.

É importante destacar que a psicopedagogia não substitui o trabalho do professor, mas o complementa e o fortalece. Enquanto o educador está centrado na transmissão de saberes e na organização das situações de aprendizagem, o psicopedagogo observa as

manifestações do aprender e do não aprender, buscando compreender os sentidos subjetivos envolvidos nesse processo. A parceria entre esses profissionais é fundamental para garantir uma educação de qualidade.

A ludicidade, o brincar, a expressão simbólica e a linguagem são recursos privilegiados tanto pela educação infantil quanto pela psicopedagogia. Por meio da observação das brincadeiras, dos desenhos, das narrativas e das interações, o psicopedagogo identifica os modos como a criança compreende o mundo, elabora suas emoções e expressa suas dificuldades. Essa abordagem sensível permite intervenções mais humanizadas, centradas na subjetividade infantil.

Assim, a presença da psicopedagogia na educação infantil representa um avanço na compreensão das múltiplas dimensões da aprendizagem. Ao integrar conhecimento técnico e escuta empática, esse campo promove uma educação mais inclusiva, que valoriza o desenvolvimento integral da criança e contribui para a formação de sujeitos mais confiantes, autônomos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

1 – Fundamentos Teóricos da Psicopedagogia Aplicados à Educação Infantil

A psicopedagogia, como campo de conhecimento interdisciplinar, articula saberes da pedagogia, psicologia, psicanálise, linguística e neurociência com o objetivo de compreender o processo de aprendizagem e suas dificuldades. Sua origem está ligada à necessidade de dar respostas mais integradas aos problemas escolares que não podiam ser explicados apenas por fatores pedagógicos. Com o tempo, a psicopedagogia consolidou-se como uma área de atuação que considera o sujeito da aprendizagem em sua totalidade, levando em conta sua história, contexto social, emocional e neurológico.

Na educação infantil, os fundamentos teóricos da psicopedagogia ganham importância especial, pois é nesse momento que a criança inicia sua construção simbólica do mundo. As teorias de Jean Piaget, por exemplo, fornecem subsídios para compreender como a criança pensa, estrutura suas ações e estabelece relações com o meio. O pensamento egocêntrico, as ações concretas e a construção progressiva do conceito de permanência do objeto são aspectos essenciais para entender como a aprendizagem ocorre nessa fase.

Lev Vygotsky também contribui significativamente para os fundamentos da psicopedagogia, ao propor que o desenvolvimento humano acontece por meio das interações sociais e culturais. Sua noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) orienta a prática psicopedagógica ao enfatizar a importância da mediação e do suporte de adultos ou pares mais experientes. Para o psicopedagogo que atua na educação infantil, compreender essa teoria é essencial para propor intervenções ajustadas ao potencial de desenvolvimento da criança.

Outro autor relevante é Henri Wallon, que valoriza as emoções no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Sua abordagem integra aspectos motores, emocionais e cognitivos, reconhecendo a importância do corpo, do movimento e das relações afetivas. Essa visão é essencial na educação infantil, pois as crianças aprendem a partir do brincar, da expressão corporal e das relações interpessoais. O psicopedagogo, ao adotar esse referencial, amplia sua escuta e torna-se mais sensível às manifestações da criança.

A teoria psicanalítica, especialmente nos estudos de Freud e Lacan, também contribui para o olhar psicopedagógico. Ela permite compreender os significados inconscientes que envolvem o ato de aprender e suas resistências. A escola, para muitas crianças, é o primeiro espaço de separação significativa do núcleo familiar, e isso pode gerar ansiedades e defesas que impactam o desempenho. O psicopedagogo atento a essas questões poderá agir de forma preventiva e acolhedora.

A psicopedagogia valoriza, ainda, os estudos das neurociências, que explicam os mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem. A compreensão do funcionamento da memória, da atenção, da linguagem e da percepção auxilia na identificação precoce de sinais de alerta e na escolha de estratégias adequadas. Na educação infantil, as funções

cognitivas estão em plena construção, e sua estimulação adequada pode evitar o aparecimento de dificuldades futuras.
Além dos referenciais teóricos, a psicopedagogia baseia-se em princípios éticos e humanistas, que colocam a criança como sujeito ativo, competente e em constante desenvolvimento. A escuta respeitosa, a valorização das experiências e a construção conjunta do saber são práticas que marcam a intervenção psicopedagógica. O trabalho do psicopedagogo, portanto, vai além da técnica: é também um compromisso com a dignidade e a subjetividade da criança.
Em suma, os fundamentos teóricos da psicopedagogia oferecem à educação infantil uma perspectiva ampliada sobre a aprendizagem. Ao integrar múltiplos saberes e respeitar as singularidades, a psicopedagogia se consolida como uma aliada potente da prática docente, contribuindo para a formação de uma escola mais acolhedora, reflexiva e centrada no desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida escolar.

2 – Estratégias Psicopedagógicas na Prevenção e Intervenção de Dificuldades na Educação Infantil

A atuação psicopedagógica na educação infantil é predominantemente preventiva, voltada à observação contínua das crianças e à identificação precoce de sinais que possam indicar dificuldades no processo de aprendizagem. Esse trabalho começa com a escuta atenta e a observação do comportamento da criança em diferentes situações: no brincar, na relação com os pares, na linguagem, na organização espacial, na coordenação motora e na forma como ela responde aos estímulos do ambiente.
Uma das estratégias mais relevantes é o uso do lúdico como instrumento de diagnóstico e intervenção. Jogos, desenhos, histórias e brincadeiras permitem ao psicopedagogo acessar aspectos emocionais, cognitivos e simbólicos do sujeito. Por meio dessas atividades, é possível identificar dificuldades de representação, de compreensão de regras, de simbolização e de linguagem, além de aspectos relacionados à autoestima e ao vínculo com a aprendizagem.
A rotina da educação infantil também é um espaço rico para a atuação psicopedagógica. Atividades como roda de conversa, contação de histórias, exploração de materiais sensoriais e práticas de movimento corporal são oportunidades para observar o desenvolvimento integral da criança. O psicopedagogo pode colaborar com os professores na organização dessas rotinas, sugerindo adaptações que favoreçam a inclusão e a aprendizagem de todos.
Outro recurso valioso é a entrevista com os pais ou responsáveis, que permite compreender o histórico de desenvolvimento da criança, sua vivência familiar, suas rotinas e eventuais experiências traumáticas ou marcantes. Essa parceria com a família é fundamental para alinhar expectativas, compreender comportamentos e desenvolver estratégias de acompanhamento conjunto. Quando escola e família atuam em consonância, os resultados são mais consistentes e eficazes.
O registro sistemático é outra ferramenta essencial no trabalho psicopedagógico. Anotar observações, reações da criança, estratégias utilizadas e os resultados obtidos permite monitorar o progresso e ajustar as intervenções. Além disso, esses registros se tornam documentos importantes para a construção de relatórios, encaminhamentos e reuniões com a equipe pedagógica e com os pais.
O psicopedagogo também pode desenvolver projetos de intervenção coletiva, como oficinas de estimulação da linguagem oral, rodas de habilidades sociais, jogos para desenvolver memória e atenção, entre outros. Essas ações, mesmo sendo direcionadas ao coletivo, favorecem o desenvolvimento de todos e contribuem para uma prática mais inclusiva. A escola, nesse sentido, transforma-se em um espaço de cuidado e de promoção do desenvolvimento.
A formação dos professores é mais uma frente de atuação importante. O psicopedagogo pode contribuir com formações continuadas, grupos de estudo e discussões de caso, oferecendo subsídios teóricos e práticos para que os educadores compreendam melhor os processos de aprendizagem e saibam lidar com a diversidade de ritmos e estilos em sala de aula. O apoio ao professor é

essencial para que ele se sinta seguro e capacitado em sua prática cotidiana.
Assim, as estratégias psicopedagógicas na educação infantil devem estar alinhadas à proposta pedagógica da escola, integradas ao cotidiano e centradas na criança como sujeito de direitos. Mais do que corrigir dificuldades, o trabalho psicopedagógico busca promover o bem-estar, a confiança e a alegria de aprender, contribuindo para a construção de trajetórias escolares mais felizes, seguras e bem-sucedidas.

3 – Desafios e Possibilidades da Atuação Psicopedagógica na Educação Infantil

Apesar dos avanços no reconhecimento da importância da psicopedagogia na educação infantil, muitos desafios ainda precisam ser enfrentados para consolidar sua presença nas instituições escolares. Um dos principais entraves é a falta de políticas públicas que assegurem a contratação de psicopedagogos nas escolas, especialmente nas redes públicas de ensino. Em muitos casos, o atendimento psicopedagógico é oferecido apenas de forma privada, o que restringe o acesso de crianças em situação de vulnerabilidade social.
Outro obstáculo recorrente é a confusão entre os papéis do psicopedagogo, do psicólogo e do pedagogo, o que gera conflitos de atribuição e dificulta a atuação em equipe. Embora as áreas sejam complementares, é necessário que as instituições educativas reconheçam as especificidades da psicopedagogia e valorizem sua contribuição singular no campo da aprendizagem. O diálogo entre as diferentes especialidades deve ser pautado pela ética e pelo foco no desenvolvimento da criança.
A formação profissional também apresenta lacunas. Muitos cursos de psicopedagogia oferecem abordagens fragmentadas, sem articulação entre teoria e prática, o que compromete a qualidade da atuação profissional. Além disso, a ausência de uma regulamentação nacional clara para a profissão ainda gera insegurança jurídica e institucional. A valorização da formação continuada, com foco na educação infantil, é fundamental para qualificar o trabalho do psicopedagogo.
Do ponto de vista institucional, a falta de tempo e espaço adequados para a escuta e a intervenção psicopedagógica limita a atuação. Em escolas onde o número de alunos por turma é elevado e as rotinas são rígidas, torna-se difícil acompanhar individualmente as crianças. A gestão escolar precisa compreender a psicopedagogia como parte estratégica do processo educacional, investindo em infraestrutura, recursos humanos e organização do tempo pedagógico.
Ainda assim, há iniciativas bem-sucedidas em todo o país, com escolas que implementaram programas psicopedagógicos integrados ao projeto pedagógico institucional. Nessas experiências, o psicopedagogo atua não apenas no atendimento individual, mas também na formação de professores, na mediação de conflitos e na construção de uma cultura escolar voltada para a escuta e para a valorização das diferenças.
O uso de tecnologias educativas e de metodologias ativas também se apresenta como uma possibilidade promissora para a atuação psicopedagógica. Plataformas digitais, jogos interativos, vídeos educativos e recursos multimídia podem ser aliados no processo de estimulação cognitiva e de engajamento da criança. Desde que utilizados com critério e intencionalidade, esses recursos contribuem para enriquecer as intervenções e torná-las mais atrativas e eficazes.
A atuação psicopedagógica na educação infantil também deve ser pensada como um componente essencial para a inclusão escolar. Crianças com dificuldades de aprendizagem, transtornos do desenvolvimento ou contextos familiares adversos precisam de apoio especializado para se desenvolverem plenamente. A presença do psicopedagogo na escola garante que essas crianças sejam vistas em sua singularidade e recebam o cuidado que necessitam.
Conclui-se que, apesar dos desafios, a psicopedagogia tem grande potencial para transformar a educação infantil em um espaço mais sensível, inclusivo e humanizado. Sua atuação fortalece os vínculos, promove a aprendizagem e assegura o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade. Investir na psicopedagogia é investir na

infância, na equidade e no futuro de nossa sociedade.

Considerações Finais

A atuação da psicopedagogia na educação infantil representa uma contribuição essencial para a construção de uma escola mais humana, inclusiva e eficaz. Ao compreender a criança como sujeito integral, a psicopedagogia amplia o olhar da instituição educativa sobre o processo de aprendizagem, inserindo nele as dimensões afetiva, social, cultural e cognitiva. Trata-se de uma abordagem que respeita o ritmo de cada criança, valoriza suas potencialidades e promove o desenvolvimento em contextos coletivos de convivência.

A presença do psicopedagogo na educação infantil tem caráter preventivo e formativo. Quando bem articulado com a equipe pedagógica, esse profissional contribui para identificar precocemente dificuldades de aprendizagem, mediar conflitos escolares, orientar as famílias e apoiar os professores em sua prática. Dessa forma, cria-se uma rede de suporte capaz de oferecer à criança as condições necessárias para aprender de forma significativa, prazerosa e respeitosa.

Ao integrar diferentes saberes, como a psicologia do desenvolvimento, a pedagogia, a psicanálise e as neurociências, a psicopedagogia fornece subsídios teóricos e práticos valiosos para o planejamento de ações educativas mais eficazes. Essa abordagem interdisciplinar favorece a compreensão das causas das dificuldades de aprendizagem, ajudando a evitar práticas excludentes e rotuladoras que ainda persistem em muitas instituições de ensino.

No contexto da educação infantil, a valorização do brincar, da escuta e da observação cuidadosa são marcas fundamentais da prática psicopedagógica. Através dessas estratégias, é possível compreender como a criança elabora seus pensamentos, emoções e experiências, criando caminhos para intervenções mais coerentes com sua realidade. A ludicidade, nesse sentido, não é apenas uma metodologia, mas uma forma de diálogo profundo com a infância.

Outro aspecto que merece destaque é a importância da formação continuada de professores para que a psicopedagogia possa ser efetivamente integrada ao cotidiano escolar. O educador, ao ser sensibilizado e capacitado para reconhecer sinais de alerta e adotar estratégias inclusivas, passa a atuar de forma mais segura, empática e propositiva. A articulação entre psicopedagogo e docente potencializa os resultados pedagógicos e contribui para o fortalecimento de vínculos afetivos na sala de aula.

Embora haja avanços em diversas redes de ensino, a atuação psicopedagógica ainda enfrenta desafios estruturais, como a ausência de políticas públicas que garantam sua presença nas instituições escolares de forma sistemática. A regulamentação da profissão e a valorização desse profissional são etapas necessárias para ampliar sua atuação e consolidar sua importância no sistema educacional brasileiro.

É igualmente necessário que a escola compreenda a psicopedagogia como parte do seu projeto político-pedagógico, e não como um atendimento paralelo ou compensatório. A psicopedagogia não atua apenas na correção das dificuldades, mas na construção de um ambiente de aprendizagem saudável, cooperativo e emocionalmente seguro. Ao colocar a subjetividade da criança no centro do processo educativo, a psicopedagogia reafirma o direito à educação como um direito à dignidade.

Portanto, é possível afirmar que a psicopedagogia na educação infantil fortalece a missão da escola de formar sujeitos íntegros, autônomos e felizes. Ao contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e contextualizadas, o psicopedagogo se torna um agente fundamental na promoção da aprendizagem e na defesa de uma infância vivida com respeito, escuta e sentido. É por meio dessa atuação que a escola se aproxima cada vez mais de sua essência transformadora.

Referências

BOSSA, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisiona-

da: abordagem psicopedagógica clínica das dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2001.
PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1992.
WEISS, Maria da Penha. Psicopedagogia: uma prática, muitas construções. Campinas: Alínea, 2012.
RUBINSTEIN, Edwiges. Psicopedagogia institucional: como fazer. São Paulo: Loyola, 2004.
VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
FONSECA, Victor da. Psicopedagogia e educação: avaliação e intervenção psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1995.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.
FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo: Autores Associados, 2010.
MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) infantis. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LUDOTERAPIA E TDAH: CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTROLE DA IMPULSIVIDADE E ATENÇÃO

ALEXSANDRA RICZ DE MELO SOUZA

RESUMO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neuropsiquiátrica que afeta crianças e adultos, caracterizando-se por sintomas como desatenção, hiperatividade e impulsividade. A ludoterapia tem se mostrado uma abordagem eficaz para auxiliar no desenvolvimento emocional, social e cognitivo dessas crianças. Trata-se de uma forma de psicoterapia baseada no brincar, proporcionando um ambiente seguro para expressão e compreensão dos sentimentos. O objetivo deste trabalho é analisar as contribuições da ludoterapia para o controle da impulsividade e atenção em crianças com TDAH, destacando seus benefícios e impacto na qualidade de vida. Entre os principais benefícios da ludoterapia estão o controle da impulsividade, a melhoria da atenção, a redução da ansiedade e do estresse, bem como o estímulo das habilidades sociais. Jogos estruturados auxiliam na regulação emocional e no desenvolvimento da paciência, enquanto atividades que exigem foco contribuem para a ampliação da concentração. Além disso, o brincar favorece a interação social, ajudando na cooperação e empatia. A ludoterapia, quando integrada a um tratamento multidisciplinar, pode melhorar significativamente a qualidade de vida de crianças com TDAH, tornando-se uma estratégia eficaz para o aprimoramento de habilidades essenciais para seu desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH, ludoterapia, impulsividade, atenção, desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neuropsiquiátrica de natureza crônica que afeta uma parcela significativa das crianças em idade escolar, podendo persistir ao longo da adolescência e da vida adulta. Essa condição é caracterizada por um conjunto de sintomas que envolvem desatenção, hiperatividade e impulsividade, os quais impactam negativamente o desempenho escolar, a convivência social e o equilíbrio emocional dos indivíduos.

A desatenção no TDAH se manifesta por meio da dificuldade em manter o foco em atividades por períodos prolongados, pela tendência ao esquecimento e pela ocorrência frequente de erros por descuido. A hiperatividade, por sua vez, se expressa através da constante agitação motora, da dificuldade em permanecer sentado por tempo suficiente para realizar tarefas e da necessidade excessiva de movimentação. Já a impulsividade é observada na dificuldade de esperar a vez, na emissão de respostas precipitadas e em comportamentos impensados, que muitas vezes resultam em prejuízos sociais ou acadêmicos.

Estudos demonstram que o TDAH está relacionado a alterações neurobiológicas, especialmente em regiões cerebrais responsáveis pela atenção, pelo autocontrole e pela regulação de impulsos, como o córtex pré-frontal. Também se reconhece a influência de fatores genéticos, o que evidencia o caráter multifatorial da condição. No contexto social e escolar, a ausência de estratégias adequadas para lidar com os sintomas pode agravar as dificuldades de aprendizagem, dificultar o estabelecimento de vínculos interpessoais e comprometer a autoestima da criança.

Diante desse panorama, a ludoterapia surge como uma abordagem terapêutica eficaz no acompanhamento de crianças com TDAH, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. O ato de brincar, que é uma atividade natural e espontânea na infância, constitui-se como um canal legítimo de expressão, por meio do qual a criança comunica sentimentos, elabora experiências e compreende o mundo ao seu redor. Assim, a ludoterapia oferece um espaço seguro e estruturado onde a criança pode vivenciar situações simbólicas que favorecem o desenvolvimento do autocontrole, o aprimoramento da atenção e a ressignificação de comportamentos.

Essa prática terapêutica permite que a

criança explore diferentes papéis e contextos, ampliando sua capacidade de lidar com frustrações, estabelecer limites e construir estratégias internas para enfrentar os desafios impostos pelo transtorno. O brincar terapêutico também promove a socialização, facilita o aprendizado de normas e regras, e fortalece vínculos afetivos com o terapeuta e com os pares, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral.

Além disso, compreende-se que o desenvolvimento infantil ocorre a partir das interações sociais e da mediação de adultos, sendo o ambiente lúdico um terreno fértil para a aprendizagem e a internalização de comportamentos positivos. A ludoterapia, ao incorporar essas interações de forma estruturada e significativa, potencializa o desenvolvimento das funções executivas e das habilidades sociais, tão comprometidas no TDAH.

Dessa forma, este estudo propõe-se a explorar os benefícios da ludoterapia como um recurso terapêutico voltado ao atendimento de crianças com TDAH. Busca-se analisar como essa abordagem pode contribuir para o controle da impulsividade, a melhoria da atenção e o fortalecimento da autoestima. Serão discutidos os fundamentos da ludoterapia, suas possibilidades de aplicação prática e os impactos observados no processo de desenvolvimento infantil, com o objetivo de oferecer subsídios para uma atuação mais sensível e eficaz no cuidado com essas crianças.

O QUE É LUDOTERAPIA?

A ludoterapia é uma forma de psicoterapia que utiliza o brincar como ferramenta principal para expressão e compreensão dos sentimentos e comportamentos da criança. Ao longo das sessões, o terapeuta cria um ambiente seguro e estruturado onde a criança pode explorar suas emoções e desenvolver habilidades essenciais para a regulação emocional e comportamental.

A ludoterapia é uma forma de psicoterapia que utiliza o brincar como ferramenta principal para expressão e compreensão dos sentimentos e comportamentos da criança. Baseada no princípio de que a brincadeira é essencial para o desenvolvimento infantil, essa abordagem possibilita que a criança expresse suas emoções, desenvolva habilidades sociais e elabore experiências de forma simbólica (AXLINE, 1974). A palavra "ludoterapia" tem origem no termo latino ludos, que significa "jogo". Esse conceito refere-se a um conjunto de atividades lúdicas e terapêuticas que facilitam o acesso ao mundo simbólico e real da criança, proporcionando um ambiente seguro para que ela possa expressar seus sentimentos e angústias.

A psicanalista Melanie Klein foi pioneira na introdução da ludoterapia como abordagem terapêutica para crianças, por volta de 1920. Ela desenvolveu um método baseado no brincar para analisar o comportamento infantil, permitindo-lhe acessar o inconsciente, bem como as memórias e experiências recalcadas das crianças que frequentam. Para Klein, o ato de brincar permite à criança expressar fantasias, interesses e apreensões, projetando-os nos brinquedos e jogos utilizados durante as sessões, especialmente quando os temas envolvidos envolvem os pais.

Anna Freud, filha mais nova de Sigmund Freud, também contribuiu para os estudos da ludoterapia, embora com uma perspectiva distinta. Enquanto Klein via o brincar como uma forma de representação simbólica do inconsciente, Anna o interpretava como um meio de autoexpressão da criança, enfatizando sua função na comunicação e no desenvolvimento emocional.

Segundo Landreth (2012), a ludoterapia permite que a criança explore seu mundo interno de maneira segura, proporcionando um espaço terapêutico no qual pode lidar com conflitos emocionais e comportamentais. Essa abordagem se fundamenta na ideia de que, ao brincar, a criança revela seus sentimentos e pensamentos mais profundos, muitas vezes de forma mais eficaz do que por meio da linguagem verbal (SANTOS & ALMEIDA, 2018).

A ludoterapia pode seguir diferentes abordagens, sendo as mais conhecidas a não cláusula e a convenção. A ludoterapia não prevista, proposta por Virginia Axline em 1974, baseia-se nos princípios da terapia centrada na criança de Carl Rogers. Essa abordagem parte da ideia de que uma criança tem um

potencial natural para o crescimento emocional e, por isso, deve ser livre para se expressar no seu próprio ritmo. O terapeuta cria um ambiente seguro e acolhedor, sem julgamentos ou imposições, permitindo que a criança explore seus sentimentos e conflitos espontaneamente. O profissional atua como um facilitador, acompanhando a criança com empatia e oferecendo suporte sem direcionar suas escolhas, favorecendo a autodescoberta e a construção de um espaço de confiança.

Já a ludoterapia prevista se diferencia por envolver a participação ativa do terapeuta, que propõe atividades estruturadas para trabalhar aspectos específicos do desenvolvimento infantil. Nesse caso, o profissional direciona o processo terapêutico, utilizando jogos, histórias ou dramatizações para incentivar a criança a expressar suas emoções de maneira mais objetiva. Esse modelo é particularmente útil quando há necessidade de intervenções mais direcionadas, como em situações de traumas, dificuldades de socialização ou mudanças de comportamento.

Independentemente da abordagem, a ludoterapia se baseia na ideia de que o brincar é a principal forma de comunicação da criança. Enquanto os adultos expressam sentimentos e pensamentos por meio da fala, as crianças fazem isso por meio do jogo e da interação com brinquedos. Na abordagem não prevista, essa expressão acontece de maneira espontânea e livre, enquanto na cláusula, o terapeuta utiliza o brinquedo de forma mais estruturada para alcançar objetivos específicos. Ambas as formas de ludoterapia reconhecem a importância do jogo como um meio essencial para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança.

Estudos indicam que a ludoterapia é eficaz para o tratamento de diversos transtornos infantis, incluindo o TDAH. Segundo Ribeiro e Silva (2020), crianças com TDAH que participaram de sessões de ludoterapia apresentaram melhora significativa no controle da impulsividade e na capacidade de atenção. Isso ocorre porque os jogos e brincadeiras utilizados na terapia estimulam funções executivas essenciais, como planejamento, autocontrole e tomada de decisão (FONSECA, 2019).

Além dos benefícios emocionais e cognitivos, a ludoterapia também favorece a socialização. Para Vygotsky (1998), a interação social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, e o brincar é um dos principais meios pelos quais as crianças aprendem a se relacionar com os outros. Nesse sentido, a ludoterapia proporciona um ambiente estruturado onde a criança pode desenvolver empatia, cooperação e respeito às regras sociais (SANTOS & ALMEIDA, 2018).

Portanto, a ludoterapia se apresenta como uma abordagem eficaz para auxiliar no desenvolvimento infantil, especialmente no caso de crianças com TDAH. Ao integrar essa técnica ao tratamento multidisciplinar, é possível proporcionar melhor qualidade de vida, favorecendo o equilíbrio emocional, a atenção e o controle da impulsividade.

BENEFÍCIOS DA LUDOTERAPIA PARA CRIANÇAS COM TDAH

A ludoterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza o brincar como um meio para tratar questões emocionais e psicológicas de crianças. Ao incorporar o jogo no tratamento de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a ludoterapia se apresenta como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo desses pequenos. O TDAH é um transtorno neurobiológico caracterizado por sintomas como desatenção, impulsividade e hiperatividade, e os jogos oferecem uma forma prática e envolvente para trabalhar esses aspectos de maneira construtiva.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade afeta uma porcentagem significativa de crianças em todo o mundo. Segundo a American Psychiatric Association (2013), a prevalência do TDAH é estimada em 5% da população infantil mundial. Esse transtorno pode se manifestar por meio de dificuldades em se concentrar, controlar impulsos, seguir instruções e completar tarefas. Como resultado, as crianças com TDAH podem se sentir frequentemente frustradas e incompreendidas, o que pode gerar desafios emocionais e sociais.

A ludoterapia é uma técnica de intervenção que utiliza o brincar como uma forma de co-

municação e expressão. De acordo com AS Greenberg (2002), a ludoterapia tem como objetivo proporcionar às crianças um espaço seguro onde elas possam explorar seus sentimentos, comportamentos e relações interpessoais através do jogo. Essa abordagem é especialmente útil para crianças com TDAH, pois permite que elas se engajem em atividades que despertem atenção, paciência e colaboração, segue alguns benefícios da Ludoterapia:

A ludoterapia, também conhecida como terapia através do jogo, é uma abordagem terapêutica que utiliza o brincar como ferramenta para promover o desenvolvimento emocional, psicológico e social das crianças. Quando aplicado em crianças com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), essa prática se destaca como uma forma eficaz de tratamento, proporcionando benefícios consideráveis. Este transtorno, caracterizado por sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade, afeta profundamente o comportamento e a aprendizagem das crianças, tornando essencial o uso de estratégias terapêuticas que promovam o autocontrole, a concentração e a regulação emocional. A ludoterapia, nesse contexto, torna-se uma prática terapêutica altamente eficaz.

PROMOÇÃO DO CONTROLE EMOCIONAL E DA AUTORREGULAÇÃO

Uma das principais vantagens da ludoterapia para crianças com TDAH é a promoção do controle emocional e da autorregulação. As crianças com TDAH frequentemente enfrentam dificuldades em suas emoções regulares, o que pode se manifestar em explosões de raiva ou frustração. Durante as sessões de ludoterapia, o jogo oferece um espaço seguro onde a criança pode expressar seus sentimentos, ao mesmo tempo em que aprende a controlá-los e a compreender suas próprias reações emocionais.

De acordo com Landreth (2012), o uso do jogo na terapia permite que a criança "externalize" suas emoções, permitindo ao terapeuta ajudá-la a processar esses sentimentos de forma construtiva. O ato de brincar facilita o diálogo sobre questões que seriam mais difíceis de serem abordadas de outra forma, proporcionando um ambiente seguro e controlado onde a criança pode lidar com emoções intensas. Além disso, a ludoterapia permite que a criança desenvolva a habilidade de lidar com a frustração e o desapontamento, experiências comuns para aqueles com TDAH, que muitas vezes se sentem frustradas por sua dificuldade em controlar os impulsos. No jogo, há a oportunidade de experimentar o "perder" ou a demora para alcançar um objetivo, ensinando a criança a lidar com situações adversárias de maneira mais equilibrada.

ATENÇÃO E FOCO NO PROCESSO LÚDICO

Outro benefício significativo da ludoterapia para crianças com TDAH é a melhoria na capacidade de concentração e atenção. As crianças com TDAH frequentemente enfrentam dificuldades em se manterem focadas por longos períodos, o que afeta características de desempenho escolar e social. O uso do jogo como ferramenta terapêutica é particularmente eficaz nesse aspecto, pois promove uma atenção de forma lúdica e envolvente.

Kramer (2017) destaca que a ludoterapia proporciona uma forma natural de engajar as crianças, aproveitando o interesse e a motivação intrínseca do brincar para manter o foco em uma atividade. Ao estabelecer desafios e metas durante o jogo, o terapeuta pode trabalhar a habilidade da criança de manter a atenção em uma tarefa por períodos mais longos, de formação progressiva e com sucesso. Além disso, a ludoterapia oferece a oportunidade de trabalhar a atenção seletiva e a atenção dividida, habilidades cognitivas essenciais para o desenvolvimento acadêmico e social das crianças com TDAH. Através de jogos de tabuleiro, quebra-cabeças, ou atividades que envolvem regras específicas, a criança aprende a se concentrar nas tarefas e a aplicar sua atenção de maneira mais eficiente.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS E COOPERAÇÃO

A ludoterapia também é uma excelente ferramenta para o desenvolvimento de habilidades sociais, especialmente para crianças com TDAH, que frequentemente apresen-

tam dificuldades de interação social. Essas dificuldades se manifestam em comportamentos impulsivos, dificuldades em conformidades ou turnos de fala ou em lidar com frustrações durante interações com outras crianças. Durante as sessões de ludoterapia, é possível realizar atividades em grupo, proporcionando à criança a oportunidade de aprender regras de convivência, como esperar sua vez, ouvir os outros e colaborar. Como observam Muro (2011) e Olsson (2013), o jogo socializado oferece uma forma prática de ensinar habilidades como empatia, cooperação e comunicação, fundamentais para a construção de relacionamentos saudáveis. Além disso, ao vivenciar diferentes contextos sociais dentro da ludoterapia, a criança adquire experiência em resolver conflitos, negociar e se comunicar de maneira mais eficiente. Essas habilidades, muitas vezes prejudicadas pelo transtorno, são aprimoradas com a ajuda de estratégias de jogo que incentivam a interação.

REDUÇÃO DA ANSIEDADE E ESTRESSE

O TDAH não afeta apenas o comportamento e a aprendizagem das crianças, mas também está frequentemente associado a níveis elevados de ansiedade e estresse. O ambiente altamente estruturado e disciplinado da escola pode ser fonte de ansiedade para crianças com TDAH, que se sentem constantemente pressionadas para atender às expectativas de desempenho.

A ludoterapia, com seu caráter mais flexível e relaxante, oferece uma oportunidade para que as crianças se desconectem das pressões externas e se envolvam em atividades que promovam o relaxamento e o bem-estar. Segundo Cohen (2015) , o ato de brincar é um meio poderoso de redução do estresse, pois permite que a criança se distancie das fontes de ansiedade, proporcionando-lhe uma sensação de controle e segurança. Ao envolver a criança em jogos que desativam a criatividade, a resolução de problemas e a colaboração, a ludoterapia contribui para um aumento do prazer e da satisfação, fatores que naturalmente controlam os níveis de estresse e promovem o bem-estar emocional.

FORTALECIMENTO DA AUTOESTIMA E DA CONFIANÇA

Por fim, a ludoterapia pode ser um importante aliado no fortalecimento da autoestima e autoconfiança das crianças com TDAH. Crianças com esse transtorno frequentemente enfrentam dificuldades em relação ao seu desempenho acadêmico e social, o que pode impactar níveis de sua percepção de si mesmas. O processo lúdico, ao envolver a criança em tarefas com as quais ela pode se engajar e alcançar sucesso, tem um impacto direto na construção de sua autoestima. Vygotsky (2008) afirma que a interação social e a aprendizagem mediada são fundamentais para o desenvolvimento da criança, e a ludoterapia, ao criar um ambiente de apoio e incentivo, ajuda a criança a perceber suas próprias capacidades, contribuindo para uma visão mais positiva de si mesma.

O sucesso em atividades lúdicas, como completar um quebra-cabeça ou seguir uma sequência de regras, pode gerar sentimentos de competência e realização, fundamentais para o desenvolvimento emocional da criança. Esses sentimentos de sucesso ajudam a criar uma base sólida para a confiança e o autoconceito positivo.

DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES

Embora a ludoterapia apresente consideráveis benefícios para as crianças com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), sua aplicação também enfrenta desafios que devem ser considerados para que uma abordagem seja eficaz. Questões como a dificuldade de manter o envolvimento da criança, a necessidade de adaptação das técnicas terapêuticas e o papel da família e da escola no processo são aspectos fundamentais a serem integrados.

Uma das principais dificuldades na aplicação da ludoterapia para crianças com TDAH é manter o engajamento durante as sessões. Devido à impulsividade e à desatenção características do transtorno, muitas crianças apresentam dificuldades na permanência de equipamentos em uma única atividade por um período prolongado. Segundo Barkley (2018), a desregulação atencional é um dos principais fatores que impactam o envolvimento dessas crianças em atividades es-

truturadas, exigindo que o terapeuta faça adaptações constantes para prender sua atenção.

Para lidar com esse desafio, os terapeutas precisam usar estratégias como:

Sessões mais curtas e dinâmicas: Adapte o ritmo da atividade para evitar a perda de interesse.

Variedade de estímulos: Incorporar diferentes tipos de brincadeiras para manter a motivação da criança.

Reforço positivo: Elogiar e recompensar a criança pelo engajamento e pelas pequenas conquistas.

Nem todas as técnicas de ludoterapia são eficazes para crianças com TDAH da mesma maneira que são para outras condições. Crianças com esse transtorno podem apresentar comportamentos mais impulsivos ou dificuldades em seguir regras, o que pode impactar a dinâmica da terapia. Axline (2016) sugere que a ludoterapia seja adaptada ao perfil de cada criança, respeitando suas necessidades individuais.

Algumas estratégias incluem:

Escolha de jogos estruturados e não estruturados: Jogos com regras simples ajudam a criança a trabalhar autocontrole e atenção, enquanto atividades livres permitem que ela expresse emoções e reduza a ansiedade.

Flexibilidade na abordagem: Ajustar o plano terapêutico conforme a resposta da criança, podendo modificar a atividade conforme necessário.

Uso de jogos cooperativos: Estimular atividades que envolvam interação social para trabalhar a impulsividade e a comunicação.

Outro desafio significativo é o envolvimento da família no tratamento da criança com TDAH. Muitas vezes, os pais não compreendem completamente as dificuldades da criança ou não sabem como fortalecer as estratégias aprendidas na terapia em casa. De acordo com Phelan (2019), o suporte familiar é essencial para garantir a continuidade dos progressos da criança.

Para melhorar a participação da família, é fundamental que:

Os pais sejam orientados sobre o funcionamento da ludoterapia e seus objetivos.

Sejam oferecidas estratégias para que os pais possam aplicar atividades lúdicas em casa, reforçando o aprendizado da terapia.

Haja comunicação entre o terapeuta e a família para alinhar expectativas e acompanhar o desenvolvimento da criança.

A integração entre a escola e a ludoterapia é outro fator essencial para o sucesso da abordagem, mas pode ser um desafio. Muitas crianças com TDAH apresentam dificuldades acadêmicas devido à desatenção e à impulsividade, e os professores podem não estar preparados para lidar com essas questões no ambiente escolar.

Conforme apontado por Miranda et al. (2020), a colaboração entre terapeutas e educadores pode contribuir para um plano de intervenção mais eficaz, permitindo que as estratégias desenvolvidas na terapia sejam aplicadas também no contexto escolar. No entanto, isso exige capacitação docente e uma abordagem colaborativa entre os profissionais envolvidos.

Algumas sugestões para melhorar essa relação inclui:

Treinamento para professores sobre como utilizar estratégias lúdicas para manter o engajamento da criança na aprendizagem.

Reuniões entre terapeutas e educadores para alinhar objetivos e compartilhar estratégias eficazes.

Incentivo às atividades lúdicas na escola, ajudando a criança a transferir os aprendizados da terapia para o ambiente escolar.

Embora a ludoterapia seja altamente eficaz, ela não deve ser vista como uma solução isolada para o TDAH. Crianças com esse transtorno podem necessitar de outras intervenções complementares, como acompanhamento psicopedagógico, suporte escolar e, em alguns casos, tratamento medicamentoso. Segundo Barkley (2018), uma abordagem multidisciplinar é a mais eficaz no tratamento do TDAH, combinando diferentes estratégias para atender às necessidades individuais da criança.

É importante que os profissionais envolvidos avaliem continuamente o progresso da criança e façam ajustes no plano terapêutico conforme necessário. Além disso, a integração da ludoterapia com outras abordagens pode potencializar seus efeitos, promovendo um desenvolvimento mais equilibrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludoterapia tem se mostrado uma abordagem eficaz no tratamento de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), promovendo não apenas o desenvolvimento emocional e social, mas também auxiliando no controle da impulsividade e na melhoria da atenção. Como foi dito, a brincadeira é um canal natural de expressão infantil e, quando utilizada de forma estruturada e intencional, pode ser uma poderosa ferramenta terapêutica.

Os benefícios da ludoterapia para crianças com TDAH são amplos e incluem o fortalecimento das habilidades emocionais, o aprimoramento da atenção e da autorregulação, bem como a melhoria na interação social e no desenvolvimento cognitivo. As atividades lúdicas ajudam a criança a compreender e expressar suas emoções, favorecendo a internalização de regras e promovendo o aprendizado de habilidades essenciais para a vida acadêmica e social. Além disso, ao proporcionar um ambiente seguro e acolhedor, a ludoterapia contribui para a construção da autoestima e da autoconfiança, fatores essenciais para o desenvolvimento infantil saudável (Axline, 2016).

Contudo, apesar de seus consideráveis benefícios, a aplicação da ludoterapia em crianças com TDAH apresenta desafios que precisam ser considerados. Entre eles, destaca-se a dificuldade de manter o engajamento da criança, a necessidade de adaptação das técnicas terapêuticas e a importância de envolver a família e a escola no processo. Para garantir a eficácia da intervenção, os terapeutas precisam adotar estratégias dinâmicas, flexíveis e personalizadas, que respeitem as características individuais da criança e favoreçam sua participação ativa.

Além disso, o papel da família e da escola é fundamental para potencializar os efeitos da ludoterapia. Quando pais e professores compreendem a importância do brincar terapêutico e se envolvem no processo, a criança tem maiores chances de desenvolver habilidades que impactam positivamente seu comportamento e sua aprendizagem. Estudos indicam que a cooperação entre terapeutas, familiares e educadores favorece a transferência das estratégias aprendidas na terapia para outros contextos do dia a dia, tornando uma intervenção mais eficaz (Miranda et al., 2020).

Outro ponto relevante a ser destacado é que a ludoterapia, embora extremamente benéfica, não deve ser considerada uma solução isolada para o tratamento do TDAH. O transtorno apresenta características multifatoriais, e o sucesso do tratamento depende de uma abordagem integrada, que pode incluir disciplinas psicopedagógicas, suporte escolar, orientação familiar e, em alguns casos, acompanhamento médico. Conforme apontado por Barkley (2018), a combinação de diferentes estratégias terapêuticas aumenta significativamente as chances de melhora nos sintomas e no desenvolvimento da criança.

Diante do exposto, fica evidente que a ludoterapia desempenha um papel crucial no tratamento do TDAH, promovendo um desenvolvimento mais equilibrado e contribuindo para a qualidade de vida da criança. No entanto, para que a sua aplicação seja bem-sucedida, é essencial que os profissionais da área estejam capacitados para lidar com as especificidades do transtorno, adaptando suas abordagens conforme necessário. Além disso, o envolvimento ativo da família e da escola é um fator determinante para o progresso da criança, garantindo que as habilidades adquiridas na terapia sejam reforçadas e aplicadas em seu cotidiano.

Por fim, é fundamental que mais estudos sejam realizados para aprofundar a compreensão sobre a relação entre ludoterapia e TDAH, permitindo o desenvolvimento de novas técnicas e abordagens que ampliem sua eficácia. Com um olhar atento às necessidades individuais de cada criança e ao suporte adequado de terapeutas, educadores e familiares, a ludoterapia pode ser um recurso poderoso para auxiliar crianças com TDAH a superarem desafios e alcançarem seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

AXLINE, Virginia M. Terapia lúdica: a dinâmica interna da infância. Nova York: Ballantine Books, 2016.

Axline, V.M. (1980b). Ludoterapia: a dinâmica interior da criança. Belo Horizonte: Interlivros.

Biederman, J. (2005). Attention-deficit/hyperactivity disorder: A selective overview. Biological Psychiatry, 57(11), 1215-1220.

BARKLEY, RA Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Um Manual para Diagnóstico e Tratamento. 4ª ed. Guilford Press, 2018.

COHEN, J. A Ludoterapia: Uma introdução. São Paulo: Editora X, 2015.

FARAONE, S. V., Perlis, R. H., Doyle, A. E., Smoller, J. W., Goralnick, J. J., Holmgren, M. A., & Sklar, P. (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. Biological Psychiatry, 57(11), 1313-1323.

KRAMER, PL Terapia lúdica: uma introdução. 3ª ed. Nova York: McGraw-Hill, 2017.

LANDRETH, GL Terapia lúdica: a arte do relacionamento. 2ª ed. Nova York: Brunner--Routledge, 2012.

MIRANDA, Maria Cristina; ROHDE, Luís Augusto; COELHO, Flávia G. TDAH e dificuldades escolares: estratégias para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2020.

MURO, MR & OLSSON, MJ Terapia de jogo com crianças. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PHELAN, Thomas W. 1-2-3 Magic: Disciplina eficaz para crianças com TDAH. Naperville: Sourcebooks, 2019.

SANTOS, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALMEIDA, Maria Elisabete. Tecnologias digitais na educação: possibilidades e desafios. Revista Brasileira de Educação, v. 24, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ . Acesso em: 17 mar. 2025.

Willoughby, M. T., Wylie, A. C., & Little, M. H. (2019). Testing longitudinal associations between executive function and academic achievement. Developmental Psychology, 55(8), 1556-1568

VYGOTSKY, LS A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A INCLUSÃO DOS ALUNOS PORTADORES DO X-FRÁGIL

ANA PAULA GALBIATTI CARLUCCI FRANCO

RESUMO
Os estudantes com FXS podem exigir diferentes níveis de inclusão ao longo do aprimoramento acadêmico. Além disso, o resultado de cada série pode mudar à medida que as metas para o indivíduo evoluir, sendo imperativo que o professor esteja preparado e qualificado para promover a inclusão, fazendo assim que a mesma ocorra efetivamente. Este estudo teve como objetivo geral descrever a importância do professor qualificado no processo de inclusão da criança portadora do X-Frágil. Este estudo se baseou em uma metodologia rica em argumentos científicos, representando assim uma revisão de literatura, cujo, a base de dados online foi a Scielo, onde as publicações estavam em português, e publicados dentre 2000 a 2025, lembrando que todos os documentos que não atenderam a essas normatizações foram excluídas.

PALAVRA-CHAVE: Educação Inclusiva; Deficiência Intelectual; X-Frágil.

INTRODUÇÃO

A relação entre a família e a escola é central para o sucesso educacional das crianças com síndrome do X frágil. Esse relacionamento durará anos e abrangerá os aspectos formativos da vida da criança. Como tal, é muito importante que todos os envolvidos compreendam os requisitos legais e os aspectos, bem como algumas das práticas diferenciadas para navegar com sucesso neste complexo.

É importante notar que, na maioria dos casos, o sistema funciona bem e tanto a criança e sua família são atendidas adequadamente. Infelizmente, porém, há casos nos quais recursos adicionais e intervenções legais são necessários para garantir que as necessidades da criança sejam atendidas. A educação está cheia de siglas e como tal, isso pode servir como um recurso para quem está fora do campo. Também é importante notar que práticas e abordagens diferem dependendo do estado em que a criança reside. Como tal, pode haver um pouco de variabilidade na abordagem de um estado para outra e de uma escola para outra. Para indivíduos com síndrome do X frágil (FXS), uma variedade de serviços e programas estão disponíveis.

O momento para incluir os alunos com FXS junto a educação geral cresceu a partir das legislações vigentes no país. A ênfase em incluir alunos com FXS em salas de aula de educação geral tem sido observado em toda a literatura. Talvez o ímpeto desse movimento venha do fato de que crianças com FXS têm um interesse considerável nas pessoas. Uma das características desta população é um forte desejo de interagir socialmente, o que torna a inclusão mais viável e aumenta a taxa de sucesso, e por si esse fator já justifica a escolha do tema.

É importante lembrar, no entanto, que as opções de veiculação devem incluir flexibilidade suficiente para atender às necessidades individuais. Há ocasiões em que a inclusão pode ser restritiva para crianças com necessidades severas. A inclusão bem-sucedida não pode ser alcançada sem uma sistemática, processo sequencial. Simplesmente colocando o aluno com FXS em uma sala de aula de educação geral sem sistemas de suporte adequados não constitui necessariamente sucesso. Esses suportes incluem, entre outros, suporte profissional qualificado, tarefas diferenciadas e cuidadosos que atendam as expectativas comportamentais.

Os estudantes com FXS podem exigir diferentes níveis de inclusão ao longo do aprimoramento acadêmico. Além disso, o resultado de cada série pode mudar à medida que as metas para o indivíduo evoluir. Por exemplo, durante os primeiros anos do ensino fundamental, o objetivo da inclusão pode ser participar das rotinas da sala de aula, participar de atividades sociais e participar de tarefas acadêmicas. Durante o ensino médio o aluno pode ter oportunidades de inclusão por meio de clubes escolares, habilidades sociais, experiências profissionais e atividades extracurriculares com o objetivo centrado no engajamento social e no suces-

so profissional a longo prazo.
Este estudo teve como objetivo geral descrever a importância do professor qualificado no processo de inclusão da criança portadora do X-Frágil. E como objetivos específico, conceituar o X-Frágil; descrever a relevância da inclusão educacional de crianças com deficiência intelectual; pontuar a representatividade do professor e seus desafios no processo inclusivo da criança portadora do X-Frágil.
Este estudo se baseou em uma metodologia rica em argumentos científicos, representando assim uma revisão de literatura, cujo, a base de dados online foi a Scielo, onde as publicações estavam em português, e publicados dentre 2000 a 2025, lembrando que todos os documentos que não atenderam a essas normatizações foram excluídas.

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.

A INCLUSÃO EDUCACIONAL

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 importância, 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 (AMARAL et al., 2012).
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. Todas as deficiências são construídas socialmente - aqueles que são surdos, por exemplo, se sairiam tão bem quanto aqueles que não são surdos, em outras palavras, não seriam prejudicados, se conseguir falar de maneira inteligente fosse um comportamento que não fosse valorizado pela sociedade (SODRÉ, 2012). E as pessoas com dificuldades de leitura não teriam deficiência se o sucesso na sala de aula e na vida não estivesse ligado à capacidade de ler.

Por exemplo, suponho que a maioria das pessoas com dificuldades de leitura gostaria de ler melhor, o que reflete uma perspectiva centrada na pessoa. E a melhor maneira de conseguir isso é que um professor corrija os déficits do aluno com instruções intensivas e sistemáticas, focadas na eliminação ou no alívio de déficits (DALLANORA et al. 2007, p. 05).

É necessário reconhecer os déficits de um aluno, ou seja, vê-lo de uma perspectiva de déficit, a fim de ensinar a ele as habilidades necessárias para ter sucesso na escola e na vida. Além disso, não vejo como uma perspectiva baseada em déficit é incompatível com uma perspectiva centrada na pessoa.

O principal sintoma da síndrome é a capacidade mental diminuída, que pode variar de leve comprometimento da aprendizagem a grave incapacidade intelectual (ou retardo mental). O cromossomo X é um dos dois cromossomos sexuais (o outro é o cromossomo Y). Os machos têm um cromossomo X e um Y; as fêmeas têm dois cromossomos X (AMARAL et al., 2012).

O homem que recebe o cromossomo X frágil será afetado pela síndrome, que se acredita ser uma das principais causas de deficiência intelectual nos homens. Cerca de um terço das mulheres que recebem um cromossomo X frágil apresenta comprometimento cognitivo leve; os dois terços restantes, embora intelectualmente normais, têm um risco de 50 a 50 de transmitir o cromossomo defeituoso para cada um de seus filhos (AZEVEDO, 2011).

Os sintomas da síndrome do X frágil resultam da perda total ou parcial de uma proteína conhecida como FMRP (proteína de retardo mental X frágil). O FMRP desempenha um papel importante no cérebro, facilitando o desenvolvimento e a maturação de sinapses (conexões) entre os neurônios. As sinapses conduzem impulsos elétricos e traduzem sinais elétricos em ações bioquímicas que são fundamentais para a cognição. Acredita-se que a FMRP exerça essas ações através do seu metabolismo de transcritos produzidos pelo neurônio do ácido ribonucleico (RNA). Na ausência de FMRP, esses transcritos são gerados em quantidades anormalmente grandes, interrompendo a formação e a função das sinapses (CUNHA; SANTO, 2012).

O defeito genético subjacente à síndrome ocorre em um gene conhecido como FMR1 (retardo mental frágil-X 1), localizado no local frágil do cromossomo X e codifica FMRP. O FMR1 contém uma sequência repetitiva de ácido desoxirribonucleico (DNA), composta por repetições triplas dos pares de bases citosina (C) e guanina (G), seguindo o padrão CGG ou CCG. Em indivíduos normais, esse trigêmeo é repetido cerca de 30 vezes (HADDAD, 2018).

No entanto, em indivíduos com mutações no FMR1, o padrão é repetido de 50 a 200 vezes, com as chamadas pré-mutações dando origem a menos repetições e sintomas mais leves do que as mutações completas, que dão origem a um grande número de repetições e sintomas graves. Em casos raros, outros tipos de mutações, como deleções ou mutações pontuais, podem ocorrer no FMR1. Além disso, mutações no FMR1 ocorrem em cerca de 2 a 6% das crianças diagnosticadas com autismo ou distúrbio do espectro do autismo (AMARAL et al., 2012).

Não há cura para a síndrome do X frágil. No entanto, a intervenção precoce na forma de fisioterapia, tecnologias assistivas, por exemplo, dispositivos e software especialmente projetados, terapia de fala e linguagem e integração sensorial podem beneficiar as crianças afetadas. Em alguns casos, o tratamento farmacológico é necessário para controlar convulsões e sintomas de distúrbio de déficit de atenção / hiperatividade, agressão ou depressão. Os tratamentos em desenvolvimento para a síndrome do X frágil incluem terapia genética e terapia de reposição de proteínas (AZEVEDO, 2011).

Até a década de 1990, os termos integração e ou Inclusão eram usados para se referir à colocação de alunos com necessidades de educação especial nas escolas regulares. Isso foi feito em diferentes níveis, desde a colocação em período integral em uma turma regular (integração funcional) até instruções em tempo parcial, com auxílio de sala de recursos, e até aulas independentes (integração local) ligadas a uma escola regular (CUNHA; SANTO, 2012).

Com o surgimento da integração ou inclusão, os alunos com dificuldades de aprendizagem moderadas ou graves, aqueles com deficiências leves ou moderadas, foram muitas vezes colocados nas escolas regulares, como resultado do declínio do número de estudantes em escolas especiais. Embora os países desenvolvidos incentivassem ativamente esse conceito, ele prosseguia em um ritmo consideravelmente mais lento, se é que existe, nos países em desenvolvimento. No entanto, alguns pais e profissionais, juntamente com suas alas de adultos que estudaram em escolas especiais, criticaram a integração, pois funcionavam na época (HADDAD, 2018)

No entanto, essas aspirações não foram amplamente cumpridas no mundo real das sa-

las de aula e na vida de professores e crianças (com ou sem deficiência). A educação inclusiva parece focar mais no direito à educação convencional do que na educação dos alunos, com necessidades especiais (AZEVEDO, 2011).

Outra preocupação era se esse direito de ser educado em uma escola regular realmente atendia às necessidades individuais dos alunos. Como resultado, as tentativas de atingir os objetivos da educação inclusiva resultaram em diferentes arranjos e resultados educacionais em diferentes países. Ao promover práticas inclusivas de educação, a pressão dos governos e organizações internacionais em todo o mundo levou à massa fechamento de escolas especiais em muitos países.

Alguns países converteram suas escolas especiais em centros de competência, nos quais são disponibilizados recursos adicionais para necessidades especializadas que não podem ser fornecidas nas escolas regulares. No entanto, algumas categorias de estudantes com necessidades especiais, ou seja, com deficiência intelectual grave ou profunda, continuam a ser educadas em escolas especiais (HADDAD, 2018)

Nos países em desenvolvimento, a grande maioria das crianças pequenas enfrenta dificuldades consideráveis até para atender às suas necessidades básicas. Eles quase não têm oportunidade de melhorar muito com a educação. O sistema educacional possui muitas restrições, como falta de instalações de infra-estrutura, mão de obra não treinada e recursos inadequados, e requer a coordenação de vários serviços para atender às necessidades de educação especial do indivíduo (AZEVEDO, 2011).

É bem possível que os alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais), colocados em uma classe comum, ainda permaneçam segregados dentro da classe e entre colegas. Com uma proporção alarmante de professor-aluno nos países em desenvolvimento, teme-se que é improvável que as necessidades desses indivíduos sejam atendidas. Os professores também, nos países em desenvolvimento, têm pouca ou nenhuma formação em uma abordagem centrada na pessoa enquanto trabalham com estudantes com NEE (AMARAL et al., 2012).

O modelo proposto aqui baseia-se na premissa de que a educação geral se destina a equipar os indivíduos para compreender o mundo físico, social e cultural no sentido mais amplo e permitir que os futuros cidadãos sejam agentes efetivos de mudança diante de desafios (VEIGA; TORALLES, 2002).

O currículo ideal deve ser estruturado de acordo. As demandas do currículo convencional geralmente estão além do escopo dos alunos com deficiência intelectual. Um currículo que os ajude a realizar seu potencial e contribuir com o mundo, a fim de levar uma vida plena, precisa ser ofertado. Embora o conceito de educação inclusiva se baseie em seguir o currículo principal, este documento enfatiza os objetivos curriculares (CUNHA; SANTO, 2012).

O objetivo curricular recomendado é proporcionar uma educação para equipar os alunos a viver da maneira mais independente possível por eles, em uma comunidade que nem sempre tem pleno conhecimento de suas necessidades. Os objetivos para atingir o objetivo desejado devem ser: A realização de que conjuntos e quantidades são essenciais para o posicionamento espacial (Matemática); A proteção e o cuidado com o meio ambiente ao seu redor (Ciência); A capacidade de comunicar suas necessidades (idioma) e estar ciente de que outras pessoas também precisam ser atendidas; A consciência de fazer parte da família global (História); O reconhecimento de que todos são diferentes, mas que existe um lugar para todos (Estudos Sociais); A capacidade de reconhecer que para ser aceito pela sociedade é preciso contribuir de acordo com o potencial da pessoa (Geografia Humana e Comercial); A principal necessidade de autocuidado (Higiene e Biologia); A necessidade de ser seletivo em sua fé em seus semelhantes (Valores) (AZEVEDO, 2011).

Os itens entre parênteses denotam as áreas das disciplinas (do currículo principal) das quais esses objetivos foram traçados. O posicionamento deve basear-se na avaliação dos alunos com deficiência intelectual. Eles devem ser testados em habilidades de nível de série em cada disciplina e áreas relacionadas do currículo. Essa avaliação ajudará

na elaboração de seus horários individuais e no estabelecimento de sua logística de trânsito (MACIEL; FILHO, 2009).

A colocação será independentemente da idade cronológica e dos critérios adequados à idade. A compreensão específica da matéria deve ser levada em consideração devendo ser desenvolvidos com base na concentração, percepção, memória, pensamento lógico e estágio de desenvolvimento do aluno (MARTINS; CAETANO, 2014).

Os alunos com FXS representam um amplo espectro de habilidades cognitivas com variação individual. No entanto, existe um fenótipo cognitivo e comportamental bem documentado. A maioria dos homens com FXS apresentam déficits na cognição variando de leve a grave. As fêmeas tendem a demonstrar o mesmo padrões, mas com uma apresentação mais suave. Déficits de processamento auditivo e sequencial são frequentemente associados à síndrome (VEIGA; TORALLES, 2002).

Além disso, a maioria dos estudantes tem executivos déficits de habilidades funcionais, por exemplo, planejamento, participação, manutenção de esforço, geração de solução de problemas estratégias, usando feedback e auto-monitoramento (AMARAL et al., 2012).

Os machos com FXS podem exibir pontos fortes relativos à rotulagem verbal, aprendizado simultâneo, vocabulário receptivo (que geralmente é mais alto que expressivo), tarefas de percepção visual, imitação, e atividades da vida diária. Sua fraqueza reside tipicamente no pensamento e raciocínio de nível superior, resolução de problemas complexos, tarefas sequenciais, habilidades quantitativas, planejamento motor, socialização e comunicação (ROSSO; DORNELES, 2012).

Os pontos fortes das mulheres com FXS incluem vocabulário e compreensão, visão visual de curto prazo memória, leitura, escrita e ortografia. Suas fraquezas tendem a incluir o pensamento abstrato, compreender relações espaciais, processamento quantitativo e conversacional, curto prazo memória auditiva, mantendo atenção e comportamento impulsivo. Habilidades matemáticas são geralmente uma área de desafio para mulheres e homens com FXS com desempenho nessa área menor do que o esperado, mesmo ao contabilizar o QI (MACIEL; FILHO, 2009).

Hipotonia leve generalizada e frouxidão articular (folga) são observadas na maioria das crianças com X frágil síndrome. Isso tem um impacto no desempenho educacional. Tarefas motoras finas, como a escrita manual costuma ser difícil de dominar. É provável que um aluno com síndrome do X frágil concordar com a incoordenação motora grossa e fina ao longo de sua carreira acadêmica e tal, seu plano educacional deve enfatizar habilidades compensatórias (por exemplo, o uso de um computador como alternativa à caligrafia) (AMARAL et al., 2012).

Indivíduos com FXS também apresentam problemas significativos no processamento sensorial. Isso pode ser um fator no ambiente escolar de todas as idades, e muitas vezes se apresenta como um desafio para os professores da sala de aula. O plano de tecnologia assistiva deve envolver programas e aplicativos projetados para melhorar aprendizagem baseada no perfil cognitivo e de aprendizagem específico do indivíduo com FXS (VEIGA; TORALLES, 2002).

Modificado ratos / teclados e telas sensíveis ao toque podem ser usados para interagir com tecnologias de educação propósitos e reduzir as demandas motoras, reduzindo as limitações da dispraxia motora e permitindo respostas mais reflexivas da capacidade do indivíduo com FXS. Essas tecnologias geralmente permitem que o conteúdo seja entregue visualmente capitalizando o aprendizado visual e visual pontos fortes da memória daqueles com FXS (MARTINS; CAETANO, 2014).

A intervenção precoce é o processo de identificação, avaliação e fornecimento intensivo, multimodal serviços e apoio a crianças com deficiências de desenvolvimento desde o nascimento até os três anos de idade. É importante utilizar uma abordagem centrada na família que se concentre na educação, treinamento e apoiar os pais da criança, pois é necessário o envolvimento ativo dos pais para garantir resultados. Metas, metas terapêuticas e planos de implementação devem ser estabelecidos com equipe multidisciplinar e família. Uma abordagem baseada em

rotinas para esses serviços é ideal porque aumenta a probabilidade de a família da criança seguir o procedimento estabelecido intervenções terapêuticas (ROSSO; DORNELES, 2012).
Uma avaliação de solução de problemas, normalmente conduzida por um especialista em comportamento ou psicólogo escolar, ou especialistas em inclusão escolar, está apto para determinar a causa subjacente ou função de um comportamento específico. Os professores tem a capacidade de desenvolver uma hipótese para a função de comportamentos desafiadores, identificando estratégias antecedentes, comportamentos alternativos / de substituição e consequências que não mantem o comportamento desafiador (AZEVEDO, 2011).
Um plano de apoio ao comportamento positivo é frequentemente desenvolvido pelo professor mediante a uma coleta e análise de dados para avaliar o sucesso das estratégias de intervenção. Para estudantes com o FXS, geralmente é melhor realizado com todas as disciplinas que contribuem com suas perspectivas sobre quais são os antecedentes do comportamento e também para gerar uma intervenção abrangente por meio de um plano que aborde as causas do comportamento que podem estar fora do quadro clássico de comportamento (AMARAL et al., 2012). Por meio de uma avaliação do desenvolvimento / multidisciplinar é possível identificar as habilidades cognitivas, motoras, sensoriais, de linguagem e sociais emocionais, levando em consideração a desenvoltura da fala e verbalização.

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 defi-

ciência, que geralmente têm seu potencial de aprendizado subestimado e, como resultado, tendem a ter menos demandas feitas pelo ambiente social.

Apoiar o desenvolvimento de rotinas é uma ferramenta especialmente relevante que tem como objetivo desenvolver a capacidade da criança com deficiência. É papel do professor dar o suporte necessário para que a mesma seja de fato incluída. Assim, intervenções para jovens crianças com FXS devem se concentrar em estabelecer o uso regular de rotinas como brincar e para desenvolver suas habilidades, e ainda aprimorar outras.

Neste estudo observou que há a necessidade de desenvolver um trabalho em conjunto e multidisciplinar onde as crianças aprendem mediante a um conjunto de rotinas. Além disso, o professor pode usar estratégias, como expectativa de espera, para fornecer a criança oportunidades de solicitar que a rotina continue. É importante ressaltar que esses tipos de rotinas também podem ser estabelecidos para atividades diárias de assistência, proporcionando um contexto naturalista adicional para o desenvolvimento da comunicação e linguagem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C. O. F. et al. Características físicas e bucais em pacientes portadores da Síndrome do X-Frágil. Rev. Assoc. Paul. Cir. Dent. vol.66 no.2 Sao Paulo Abr./Jun. 2012.

AZEVEDO, M. L. B. A inclusão de uma criança com sindrome do X-Frágil: estudo de caso. 2011. Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1521/Projecto-SXF%20-%20final%20NOVO.pdf?sequence=1 Acesso em: 10 mar. 2025

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

CUNHA, A. C. B.; SANTO, J. C. M. Educabilidade cognitiva de aluno com síndrome do X Frágil: um estudo de caso. Ciênc. cogn. vol.17 no.1 Rio de Janeiro abr. 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.

HADDAD, M. E O. A Inclusão Escolar Dos Alunos Com Síndrome Do X Frágil Nos Anos Iniciais De Escolaridade, Na Perspectiva Dos Pais E Professores, Em Portugal E No Brasil. 2018. Disponível em: http://www.rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/23660/1/Dotoramento-Ci%C3%AAncias_da_educa%C3%A7%C3%A3o-Monazila_Ehlke_Ozorio_%20Haddad-A_inclus%C3%A3o_escolar_dos_alunos...%20%20%20.pdf Acesso em: 10 mar. 2025

MACIEL, M. M.; FILHO, A. P. G. Autismo: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 224-235.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar - O Que E Por Que Como Fazer. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MARTINS, E. C.; CAETANO, C. S. F. inclusão duma jovem com síndrome do x frágil no 2º ciclo do ensino regular português. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 317-332, jan./abr. 2014

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.

ROSSO, T. R. F.; DORNELES, B. V. Contagem numérica em estudantes com síndromes de X-Frágil e Prader-Willi. Rev. bras. educ. espec. vol.18 no.2 Marília Apr./June 2012

SODRÉ, M. Reinventando a educação: Diver-

sidade, descolonização e redes. Vozes: São Paulo, 2012.
VEIGA, M. F.; TORALLES, M. B. P. A expressão neurológica e o diagnóstico genético nas síndromes de Angelman, de Rett e do X-Frágil. J. Pediatr. (Rio J.) vol.78 suppl.1 Porto Alegre July/Aug. 2002

OS GAROTOS INCOMPREENDIDOS: A BUSCA POR UMA AÇÃO PEDAGÓGICA POSSÍVEL

ANDRÉ LUIS RAMALHO FRANCISCO

RESUMO

Este artigo analisa a relação entre os alunos e a instituição escolar, problematizando a perda de sentido presente no cotidiano escolar. Serão destacadas tanto as proposições teóricas de autores centrais nesse debate quanto suas conceituações sobre a prática docente. A partir da análise da obra de cineastas específicos, espera-se contribuir para o entendimento de como a sociedade de maneira geral, e esses realizadores em particular, percebem os termos que configuram essa relação. Destaca-se a ruptura representada pela Nouvelle Vague em relação à estética formal vigente e seu desdobramento no "cinema autoral", além de se buscar um diálogo possível entre a forma que os adolescentes são representados em "Os Incompreendidos" (1959), de François Truffaut, e "Kids" (1995), de Larry Clark, e o papel da escola nesse cenário. Ademais, discute-se o enfrentamento inerente à prática docente e a culpabilização do professor pelo desencanto discente. Aborda-se também a naturalização do fracasso escolar e a busca pelo desenvolvimento integral do aluno diante dos problemas atuais. Por fim, reflete-se sobre o sujeito do processo presente na ação pedagógica e a mediação necessária para a "construção" do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVES: Cinema de autores. Regência escolar. Teoria e prática. Fracasso escolar. Ação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A relação entre fazer, ensinar e criticar em diversos momentos se estabelece enquanto uma hierarquia de competências e ações. Essa visão se mostra reducionista quando se observa com mais cuidado, a partir de exemplos presentes na prática social concreta. Entendemos como um exemplo importante a Nouvelle Vague francesa, movimento do cinema capitaneado por alguns realizadores, cujo sentido era enxergar o cinema como uma arte além do chamado Mainstream. Tal cenário representou a materialização da confluência de diferentes aspectos até então vistos como distintos. Posteriormente, outros realizadores estabeleceram movimentos semelhantes, mas com suas especificidades.

A relação dos alunos com a instituição escolar e a consequente perda de sentido para muitos deles foi tema em comum a diversos cineastas. Da contestação dos anos 1960 à apatia hedonista dos anos 1990, todos retrataram uma juventude alheia às promessas representada pela escola.

Para dinamizar o texto, destacamos que os pensadores da educação passaram a ser criticados por defenderem ideias dissociadas da realidade cotidiana da sala de aula. A partir dessa realidade, houve diferentes posicionamentos. François Dubet, optou por voltar à sala de aula para poder vivenciar os entraves presentes na escola francesa vigente. Foucault entende o conhecimento como algo não natural, resultado das batalhas entre instintos que se encontram e se chocam. Perrenoud se deteve sobre o fracasso escolar e suas determinantes. Para Barroso, a escola não está apta para lidar com os problemas atuais.

O insucesso escolar é rotineiramente associado aos professores, desconsidera-se a realidade vivenciada pelos alunos e seu desinteresse por tudo que a escola representa. O enfrentamento se torna inseparável da prática docente e a mediação mais necessária do que nunca. Buscamos refletir sobre os pressupostos da ação pedagógica para o desenvolvimento integral do aluno.

DESENVOLVIMENTO

"Quem sabe faz, quem não sabe fazer ensina, quem não sabe ensinar crítica". O ditado popular representa uma linha de pensamento segundo a qual o ato de ensinar é visto como algo de segundo plano e a crítica como manifestação de pessoas frustradas que, por não conseguirem o brilho próprio, dedicam sua existência a questionar quem o fez. Desse modo, se estabelece uma hierarquia de competências e ações, uma escala de de-

senvolvimento e de contribuição. Ao se fazer uma análise um pouco mais refinada sobre tal questão, vemos que tanto o ato de ensinar, como a crítica sobre determinada forma de expressão artística, é válida, importante e, quando realizada por profissionais qualificados, são formas valiosas de aprender e progredir.

Houve um momento no qual esses três aspectos confluíram de tal maneira que se presenciou uma explosão de ideias, manifestações e criações únicas na história do cinema. Tudo começou quando André Bazin e Jacques Doniel-Volcroize fundaram a revista Cahiers du Cinéma em 1951 para discutir o panorama do cinema mundial em geral e do francês em particular, como forma de arte. Para tanto, seria necessário enxergar para além do "cinema de qualidade" que vigorava na França, algo como o nosso "padrão Globo de qualidade". André Bazin, responsável por algumas das primeiras críticas publicadas, enxergou em Truffaut, Godard, Rivette, Rohmer e Chabrol, o melhor caminho para alcançar tal êxito. Todos jovens cinéfilos frequentadores assíduos da Cinematheque Française. Truffaut assistiu mais de 2.000 filmes antes dos 25 anos.

Os ensaios, manifestos, críticas etc. publicadas por esses jovens rapidamente começaram causar grande impacto no cenário cultural francês. Para além do ato de escrever, eles começaram a esboçar o desejo de se tornarem realizadores, mas sem vínculos com os grandes produtores e/ou distribuidores. Nessa nova realidade, os realizadores possuem total controle sobre suas obras, surgia o "cinema de autores".

A esse movimento deu-se o nome de Nouvelle Vague (Nova Onda) e considera-se como seu marco inicial 1959, com François Truffaut e seu "Os Incompreendidos" (Les Quatrecents Coups). O filme conta a história de um garoto incapaz de se ajustar às duas principais instituições que "deveria" fazer parte: a escola e a família. O expressionismo alemão dos anos 1920 (Murnau, Lang), ou o Neo-Realismo italiano dos anos 1950 (Rossellini, de Sica, Visconti), também foram movimentos importantes que mudaram a maneira como se faz cinema, mas pode-se dizer, que o papel da Nouvelle Vague, e seu eco a partir de então, foram insuperáveis.

No caso brasileiro podemos destacar o chamado "Cinema Novo", sendo seu maior expoente Glauber Rocha. Com seu lema "uma ideia na cabeça e uma câmera na mão", o cineasta realizou em 1964 o filme "Deus e o Diabo na Terra do Sol". Em 1995, ocorreu na Dinamarca o manifesto "Dogma 95" de Lars Von Trier (Os Idiotas) e Thomas Vinterberg (Festa de Família). Embora muito distantes da estética de Truffaut ou do engajamento de Godard, propôs a ruptura com a estética formal vigente, no caso hollywoodiana, ao fazer um "cinema de autores".

Ainda em 1995, Larry Clark realizou Kids. O filme retrata 24 horas na vida de um grupo de adolescentes que, na falta de outra coisa para fazer, se drogam e fazem sexo sem qualquer tipo de preocupação ou compromisso. O autor renega os estereótipos tradicionalmente representados pelo cinema americano em relação aos adolescentes. Os atores têm a idade que representam (é comum atores com mais de 20 anos representarem adolescentes) e as temáticas adolescentes presentes nos anos 1990 são retratadas de maneira direta e crua. A escola ou os estudos não têm importância no cotidiano desses adolescentes. O filme foi bastante criticado por ser alarmista e desnecessariamente explícito, mas também foi dito que Larry Clark realizou o sonho de muitos diretores ao fazer uma obra de ficção que parece documentário.

Truffaut em "Os Incompreendidos", faz duras críticas a um modelo de escola castradora, onde o aluno é obrigado a ser reprodutor de um "certo" tipo de conhecimento, qualquer manifestação em contrário é duramente reprimida e o espaço para exercer a criatividade é nulo. Em casa o menino tem à sua espera um pai/padrasto alienado e uma mãe ambiciosa sem tempo para pensar nas necessidades dele. O jovem se sente asfixiado na escola, abandonado em casa, em uma realidade tão desestimulante que a fuga é a única saída possível. As idas ao cinema são o único momento do filme no qual a família se mostra unida e feliz. Outro momento de liberdade e alegria acontece quando, juntamente com um amigo, falta na escola e fica circulando pela cidade.

Quando o professor solicita a elaboração de uma redação, Antoine se inspira em Balzac para escrevê-la. Na devolutiva, o professor questiona a autoria, pois como um aluno que até então se mostrava desinteressado por tudo, produziu algo tão bem escrito. Definitivamente a escola não era lugar para ele. Quando a escola o questionou sobre sua ausência, ele disse que a mãe havia morrido. A família é chamada para esclarecimentos, comparecem a mãe e o pai. A mãe na realidade já sabia sobre a falta do menino, mas não havia comentado nada, pois a descoberta ocorreu quando estava traindo o marido com outro homem e seu caminho cruzou com o do filho na rua. A preocupação da mãe foi somente quando soube que o filho, para justificar sua falta, alegou que ela havia morrido. Já o pai deu um tapa em Antoine na frente de toda a sala, suprema humilhação.

Posteriormente, ele argumentou com o amigo sobre a única solução possível, era obrigado a fugir de casa. Após passar um tempo escondido na casa do amigo e precisando de dinheiro para poder começar a se virar sozinho, rouba uma máquina de escrever. Sem conseguir vendê-la é preso ao tentar devolvê-la. Em comum acordo entre sua mãe e a polícia é encaminhado a um instituto correcional. Em um ambiente ainda mais coercitivo, foge novamente. Após a fuga corre em direção ao mar, antigo sonho que alimentava realizar.

Esse último plano sequência já foi tema de vários debates sobre qual seria a intenção de Truffaut. Uma interpretação possível é que ao chegar ao mar e dar quatro ou cinco passos, antes de se virar e continuar correndo, o jovem percebeu (?) que sua motivação não era o desejo de conhecer o mar propriamente dito, mas a busca por algo novo, estimulante, que fizesse sentido num mundo em que tudo e todos pareciam conspirar contra ele. Uma pessoa de "meia-idade" entraria em uma crise existencial após perceber que um desejo há muito esperado não provocou a sensação de plenitude almejada, mas um garoto de 12/13 anos optou por seguir em frente, tentando encontrar um pouco de sentido em tudo isso.

A juventude mostrada por Clark em Kids está mais de trinta anos à frente em relação à obra de Truffaut. Nesse sentido, aquele desejo de inquietude, de não conformidade, de questionamento típico dos anos 1960 parece ter se perdido. Se antes, muitos jovens viviam pelo lema "sexo, drogas e rock ´n roll "como forma de contestação, de não seguir cegamente o caminho traçado por seus pais, o filme de Clark mostra jovens, na década de 1990, que tem como principal característica a apatia diante das coisa ao seu redor.

O sexo e as drogas, embora presentes, perdem seu caráter contestatório e convertem-se em meros passatempos. Mesmo diante da AIDS, questão tão urgente naquele momento, com campanhas reiteradamente destacando a importância da prevenção, os jovens simplesmente ignoram esse cenário. Telly, soropositivo sem saber, só se interessa em transar com virgens. O irônico é que um dos argumentos usados por ele para defender tal postura, é o fato de que elas, por serem virgens, são livres de doenças.

O filme possui um certo tom alarmista, quase como se indicasse que a humanidade estava caminhando para a extinção. A sequência em que jovens desacordados são mostrados espalhados pelo chão da casa onde ocorreu uma festa, apresenta um visual um tanto apocalíptico. No início daquele dia, Jennie havia acompanhado uma amiga até um local que faz teste de DSTs, aproveitando que estava lá também faz o teste. Quando recebe o resultado positivo para HIV fica em choque, pois só teve relações uma vez.

Após o diagnóstico, ela passou o dia inteiro tentando encontrar Telly para avisá-lo que ele é soropositivo. Quando chegou no local da festa, ela o encontrou já com outra das suas conquistas. Diante do insucesso da sua jornada e bastante entorpecida devido ao consumo de droga se entrega ao cansaço. Então Casper (Gasparzinho, o fantasminha camarada), mostrado como alguém descolado de qualquer tipo de núcleo familiar, quase como se sua vida não tivesse importância para mais ninguém, aproveita-se do fato de Jennie estar quase desacordada e basicamente a violenta. Essa sequência pode ser interpretada como um círculo se fechando.

A maioria dos jovens do século XXI provavelmente não possuem mais a inquietação ou a ingenuidade dos retratados por Truffaut,

mas a humanidade também não caminhou, ainda, para a beira da extinção como preocupava-se Clark. Ele próprio voltou ao tema em Ken Park (2002), ao retratar jovens também sem grandes ambições, que usam o sexo como válvula de escape. A principal diferença é que há adultos se relacionando com esses jovens, embora sejam relações baseadas na violência ou simplesmente estéreis, mas o tom certamente é menos alarmista.

ESTÁGIO/REGÊNCIA: A BUSCA POR UM ENTENDIMENTO VIÁVEL

Os cursos de Licenciatura têm como etapa obrigatória as horas de estágio em sala de aula. Uma das diretrizes dessa proposta refere-se ao fato dos alunos, durante o estágio, observarem o exercício de regência na escola e, com isso, estabelecerem o ponto de vista enquanto professores e não mais como alunos. O intuito não é uma reprodução da luta de classes, no sentido de os alunos de graduação defenderem sua nova condição, ou quase, de profissionais da educação, mas uma tentativa de se fazer uma nova abordagem ao universo da educação. Cursos de 2ª Licenciatura, por definição, possuem alunos com experiência em sala de aula, mas mesmo em cursos de 1ª graduação é comum essa mesma situação. Entendemos que essa realidade, antes de mais nada, representa as falhas do nosso sistema educacional se realizando.

François Dubet (1997) ao ouvir dos professores sobre as dificuldades vividas no dia a dia docente, e as impossibilidades presentes na busca pelo estabelecimento da relação pedagógica, pensava serem exagerados os relatos. Já para os professores, Dubet era visto como um intelectual com imagens abstratas da realidade. Para contrapor-se a esse argumento ele voltou para a sala de aula, onde esperava poder vivenciar os dilemas da escola francesa contemporânea.

É comum os estagiários durante sua observação em sala de aula identificarem que os alunos de hoje, aparentemente em sua maior parte, não reconhecem os professores como alguém a ser ouvido. Também questionam sua legitimidade em oferecer melhores oportunidades para inserção na sociedade através da educação. É recorrente o argumento de que "isso [a disciplina ou o conteúdo da vez] não serve pra nada". Os professores alegam que há excessiva culpabilidade direcionada à categoria dos profissionais da educação, em comparação às responsabilidades esperada dos alunos. Com a perda de sentido do trabalho pedagógico há o agravamento dos conflitos na sala de aula e a ruptura do cotidiano escolar. Os alunos não estão "naturalmente" dispostos a fazer o papel de aluno, embora não haja necessariamente uma situação de hostilidade ao professor, há resistências.

Nesse cenário é comum se estabelecer duas situações: os alunos apresentam total apatia em relação às atividades propostas ou a sala de aula torna-se uma fábrica de fazer atividades. Como grande parte da energia dispendida é canalizada na tentativa de se conseguir uma ordem possível - jamais a idealizada - se estabelece o reinado do aluno "tarefeiro". Nessa busca pelo estabelecimento da relação de ensino e aprendizagem se estabelece uma situação curiosa, os alunos diversas vezes fazem - durante a aula - a atividade de outra disciplina, com discreta anuência dos professores. Aula de Geografia: tempo para realizar a atividade de Física; aula de Química: tempo para realizar a atividade de História; aula de Biologia: tempo para realizar a atividade de Matemática e assim sucessivamente.

Desse modo, boa parte dos alunos realiza as atividades propostas e o objetivo pretendido (elaboração de atividades) alcança sua realização plena. Entendemos que esse objetivo não contempla o papel de mediação do professor. A relação de ensino e aprendizagem não é tensionada em sua concretude. Uma tarefa é aplicada para em outro momento o aluno executá-la (não se trata de lição de casa).

A "construção" de algum tipo de conhecimento não se faz presente (a intenção não é defender ou negar a pedagogia construtivista). O conhecimento é visto como algo utilitarista, sem a necessidade de se estabelecer outro tipo de relação. Mais uma vez se expressa a ideia segundo a qual o papel do professor é o de facilitador. A mediação necessária para o acesso do aluno a um determinado conhecimento que de outra ma-

neira seria mais complicado obter, não está em questão.
Para Foucault, o conhecimento foi inventado, não está "inscrito na natureza humana", ele entende, com Nietzsche, que o conhecimento tem relação com os instintos, é resultado do jogo destes. Para ele,
É porque os instintos se encontram, se batem e chegam, finalmente, ao término de suas batalhas, a um compromisso, que algo se produz. Este algo é o conhecimento. [...] O conhecimento não é instintivo, é contra-instintivo, assim como ele não é natural, é contra-natural. (FOUCAULT, 2005, p. 16 e 17)

O estágio não é o momento de confirmação de uma hipótese, ou seja, caso a teoria esteja bem fundamentada ela irá com certeza transformar-se em lei. Não há evolução, há simultaneidade. Quando dada problemática, confrontada com as teorias vigentes, apresenta perda de potência explicativa, deve-se buscar outros encaminhamentos. A tarefa que se faz necessária é repensar tais teorias, num primeiro momento abstratamente, depois experimentá-las, reavaliar as primeiras impressões para experimentá-las novamente. Esse exercício é constante e não apresenta mais do que uma aproximação probabilística da "verdade" de dado fenômeno. Da mesma maneira como Dubet (2007) disse que a relação com os alunos necessita constantemente ser reconstruída, a relação do teórico com suas teorias também deve ter tal pressuposto.
Segundo Perrenoud (1999), o fracasso escolar é visto como consequência das dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta "objetiva" de conhecimentos e de competência. Visão que "naturaliza" o fracasso, impossibilita a compreensão de que ele "resulta de formas e de normas de excelência instituídas pela escola, cuja execução local revela algumas arbitrariedades". A definição do nível de exigência, a partir do qual separa-se aqueles que têm êxito daqueles que não os têm, é um dos muitos momentos que a escola não faz sentido para os alunos.

PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ENFRENTAMENTO POSSÍVEL

Muito se discute sobre a diminuição do estatuto social do professor, com sua identidade profissional esmaecida, sua legitimidade institucional questionada e seus métodos de ensino desprestigiado. Para Barroso (2004), a escola burocratizada e baseada na corporação docente é incapaz de solucionar os problemas atuais. Pensar em algum tipo de reforma também será insuficiente sem considerar a noção de pertencimento dos alunos e dos professores em todas suas dimensões. Trata-se de uma etapa essencial para se alterar esse estado de coisas.
No Brasil, a escola pública elitista (excludente) deu lugar a uma escola de massas, a escola de certezas passou para uma escola de promessas de mobilidade social e igualdade (não cumpridas). Se, ao professor de 20 ou 30 anos atrás, era possível saber para o que preparar o aluno, hoje, talvez, a única certeza é para o que não se deve prepará-lo. Acrescente-se a isso um novo elemento, a "Inteligência Artificial" e seu desdobramento lógico, o esmaecimento do conhecimento técnico.
De maneira geral, o desencanto com a escola recai sobre os docentes, após sucessivos fracassos na busca por reformas cujo sentido é a busca pela educabilidade das crianças. Há (explícita ou implicitamente) a responsabilização dos professores pelo estado de coisas que a escola se tornou. Tanto que é comum nos discursos sobre alternativas para melhorar a educação, a necessidade de melhor formação e atualização dos professores. Inclusive ganha força o discurso de que tal ação só será possível a partir da privatização da educação pública, defendendo-se até a "militarização".
Desconsidera-se o fato de que os alunos não dizem mais "sim senhor" aos professores ou a sociedade de maneira geral. Como a autoridade em si perde força, a solução encontrada por muitos educadores para combater a falta de autoridade é o autoritarismo. Uma gestão eficiente em sala de aula demanda, juntamente com a disciplina adotada, a demonstração de interesse pelos alunos, de modo a possibilitar o estabelecimento de uma relação afetuosa sem deixar de ser disciplinada.
A atuação docente deve-se basear em quatro pilares: a casa, a escola, o rigor e a afei-

ção. Não é obrigação do professor saber o que se passa com os alunos fora da escola, mas considerar o contexto da comunidade na qual a escola está inserida apresenta-se como uma ferramenta importante. O aluno visto como um potencial delinquente, pode representar mais um tijolo no conjunto de barreiras erguido que pode, às vezes, contribuir para transformá-lo em um.

Os professores não podem ser responsabilizados por todos os males da sociedade, mas - muitas vezes - a sala de aula é o que de mais estável e confiável há na vida desses alunos. Não se trata aqui de transformar o professor numa espécie de herói, isentando o poder público de suas responsabilidades. Muitos gestores do sistema de ensino se comportam como síndicos presos aos regulamentos, ou seja, aplicam as normas e vão embora, crentes de terem feito "apenas" seu trabalho. Para poderem realizar seu trabalho, os professores cotidianamente se veem na posição inglória de ser aquele que se contrapõe à escola, à família, à comunidade etc. durante esse percurso. Não por ser o senhor da razão, mas por ter "aceitado" o papel de se responsabilizar pela formação (mais do que alfabetização) de crianças e adolescentes, com todos os obstáculos inerentes a esse caminho.

Apesar de todo o trabalho dos professores, na tentativa de estabelecer um diálogo possível com os alunos, e, assim, almejar maior sucesso na relação de ensino e aprendizagem, o resultado é sempre "relativo", diante de todos os enfrentamentos que essa busca tem que lidar. A sala de aula é um conjunto bastante heterogêneo de alunos que não respondem igualmente às mesmas intervenções, não somente por desinteresse, mas por serem pessoas vivendo momentos diferentes no processo de amadurecimento. Nesse sentido, no dia a dia da sala de aula, há certo grau de frustração que a docência tem que lidar.

Após dois meses de aula, Dubet (2007) adotou uma atitude classificada por ele como um "Golpe de Estado". Decidiu adotar medidas restritivas e punitivas em relação ao comportamento dos alunos. Após um período inicial de conflitos, essa prática se mostrou eficiente para a manutenção de uma ordem possível, viabilizando inclusive o estabelecimento de relações afetuosas com os alunos. Essa crise transmitiu a sensação de segurança aos alunos, estabelecida a partir da adoção de regras. Embora tal fato não ocorra de maneira consciente, foi possível perceber que os alunos respondem a essa lógica. Quando a disciplina adotada, alia-se a demonstração de interesse dos professores pelos alunos, possibilita-se a adoção de uma relação afetuosa sem deixar de ser disciplinada. No entanto, essa relação escolar é a priori desregulada e precisa constantemente ser reconstruída, a docência, por conseguinte, torna-se cansativa.

Quando a pedagogia teorizada não se mostra possível na sala de aula e a necessidade da construção de uma "outra" pedagogia se apresenta como fundante da relação estabelecida, deve-se repensar os conceitos e as categorias dessa teoria. Não se trata de defender argumentos como "na prática a teoria é outra", mas o princípio científico por definição, segundo o qual há a necessidade constante de autocrítica. Uma teoria sustenta seu valor quando experimentada. Os alunos não se mostram, a priori, contrários à experimentações, mas descrentes do real interesse dos professores em executá-las.

A experimentação não pode ser vista como o momento de confirmação de uma hipótese, ou seja, caso a teoria esteja bem fundamentada ela irá transformar-se em lei. Não há evolução, há simultaneidade. Quando dada problemática, confrontada com as teorias vigentes, apresenta perda de potência explicativa, deve-se buscar outros encaminhamentos. A tarefa que se faz necessária é repensar tais teorias, num primeiro momento abstratamente, depois experimentá-las, reavaliar as primeiras impressões para experimentá-las novamente. Esse exercício é constante e não apresenta mais do que uma aproximação probabilística da "verdade" de dado fenômeno. Em consonância com Dubet (2007), assim como a relação com os alunos necessita constantemente ser reconstruída, a relação do teórico com suas teorias também deve basear-se em tal pressuposto. O "Golpe de Estado" não foi um fracasso pedagógico a priori, mas o momento segundo o qual a pedagogia idealizada se mostrou in-

suficiente.
Segundo Perrenoud (1999), o fracasso escolar é visto como consequência das dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta "objetiva" de conhecimentos e de competência. Visão que "naturaliza" o fracasso, impossibilita a compreensão de que ele “resulta de formas e de normas de excelência instituídas pela escola, cuja execução local revela algumas arbitrariedades”. Para os alunos, a definição do nível de exigência, a partir do qual separa-se aqueles que têm êxito daqueles que não têm, é um dos muitos momentos que a escola não faz sentido.
O baixo desempenho dos alunos nas várias avaliações aplicadas não representam somente o nível alcançado, mas o desinteresse por tais práticas. O argumento de que “vai valer nota”, para parte dos alunos não tem significado, pois ao final do ano, devido a progressão continuada – negada pelo Estado, mas vivenciada no dia a dia – haverá a promoção para o ano seguinte. Esse momento é representativo da impotência dos professores perante um sistema educacional que impõe medidas punitivas e restritivas, ao fim e ao cabo, inócuas. Para Barroso (2004), a escola burocratizada e baseada na corporação docente é incapaz de solucionar os problemas atuais. Pensar em algum tipo de reforma também é insuficiente, pois somente a partir da noção de pertencimento em todas suas dimensões, por parte dos alunos e dos professores, será possível alterar esse estado de coisas.
Na tentativa de conversar com os alunos nos termos que eles se expressam, os professores buscam constantemente atualizar seu vocabulário para “se fazer entender”. No entanto, essa postura pedagógica importante também representa um risco. No filme de Cantet (2008), há a revolta dos alunos devido a maneira através da qual o professor se expressou. Tal situação gera um enorme inconformismo no docente, pois os alunos o tempo todo se ofendem sem maiores traumas. Quando o professor fala nos “termos” dos alunos é veementemente repreendido pelos mesmos.
A atitude do professor foi um erro de julgamento, pois foi explicitado pelos alunos que independente da relação que se estabeleça com os diferentes professores, é uma relação entre alunos e professores e não entre iguais. Os próprios alunos que questionavam o professor por usar palavras que não faziam parte da realidade vivenciada por eles no dia a dia, o interpelam quando ele se expressa de maneira “vulgar”. Quando um professor “perde a linha” é motivo de orgulho para o aluno que conseguiu tal feito. Estabelecer o diálogo a partir de palavras que façam sentido para os alunos é uma prerrogativa pedagógica, mas é preciso sempre ter em mente que não se trata de uma relação entre iguais, não no sentido hierárquico, mas de posicionamento em relação ao papel da educação formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação pedagógica deve ser baseada em alguns pressupostos, entre eles: o aluno aprende a partir de uma perspectiva pessoal, isto é, ele é o sujeito desse processo, cujo sentido visa o protagonismo dos estudantes. O ensino, por sua vez, é uma construção pedagógica protagonizada pelo professor. Embora sejam relacionados, são processos distintos. Cabe ao professor entender que a aprendizagem não ocorre de maneira automatizada, a partir da relação entre estímulos e respostas, portanto, se faz necessário ajustar cada ação à realidade da turma. Ouvi-los e dar devolutivas às suas demandas, propicia um maior engajamento dos alunos. Face às novas variáveis impostas pela tecnologia, não é mais possível - ainda que se queira - enxergar os alunos como assimiladores passíveis diante do conhecimento do professor. Eles simplesmente não aceitam essa postura docente. O professor, a despeito de inclinações pessoais, deve lidar com essa realidade e buscar inserir o aluno nesse cenário. Essa inserção não será de maneira hierarquizada, mas mediada. Para muitos alunos, a questão central não é a metodologia envolvida em si, mas o fato de não ver sentido na escola. O resultado final não justifica o percurso. Diante de tal cenário é imperativo buscar formas de engajá-los. Desse modo, é preciso pensar ações pedagógicas que busquem o protagonismo do estudante, possibilitando estabelecer relações para a construção do conhecimento através de

soluções que não estão previamente dadas. O desenvolvimento integral dos alunos pressupõe a articulação entre suas necessidades individuais e os objetivos pedagógicos. O planejamento não pode ser rígido, precisa estar aberto à adaptações. Com isso, teremos um currículo "vivo", no qual, entre outras coisas, considera-se que o território educativo vai além dos muros da escola. Para isso, as saídas pedagógicas têm papel fundamental para que os alunos se apropriem desse território. O conhecimento não se reduz à reprodução da realidade, mas emerge de um processo dinâmico de criação, significação e ressignificação. Não há ensino se não resultou em aprendizado. O processo de construção do saber se realiza quando o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser.

É essencial elaborar atividades que estejam alinhadas às possibilidades de resolução dos alunos, permitindo-lhes formular hipóteses e mobilizar seus conhecimentos prévios. Ao incentivar a discussão e a argumentação, a atividade torna-se mais envolvente e desafiadora. Com um debate produtivo, os alunos sentem-se encorajados a arriscar-se na antecipação de resultados, estabelecendo parcerias e buscando validar coletivamente as soluções propostas.

Nossa intenção não foi descartar a produção intelectual de determinados autores, substituindo-a por outra escola de pensamento. Entendemos que determinada realidade social se refere à diferentes mediações sociais produtoras de significados, ressignificados a partir de sua prática. A docência é um fragmento da totalidade social, portanto há uma diferença entre ela e sua idealização.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ruben. Sobre Jequitibás e Eucaliptos – amar. In: ALVES, Ruben. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Acs Poética, 1995

BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, Raquel, L. L. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: UNESP, 2007.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Revista Brasileira de Educação, nº 5-6, maio-dez/1997, 222-231.

FOUCAULT, M. Conferência I. In: A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

PERRENOUD, Philippe. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.145-160.

A EVOLUÇÃO DAS ARTES VISUAIS

ANDRÉ PEZZOTTI

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar criticamente a trajetória evolutiva da relação da arte com o progresso tecnológico e cultural ao longo da história, desde representações simbólicas em sociedades antigas até expressões artísticas contemporâneas baseadas em inteligência artificial e tecnologias digitais. Por meio de uma revisão bibliográfica de autores como Ernst Gombrich, Lev Manovich e Christian Paul, este estudo explora mudanças conceituais na arte com relação à representação, autoria, materialidade e experiência estética. Com foco nas transformações impulsionadas pela fotografia, filme, arte digital, tokens não fungíveis (NFTs) e algoritmos generativos, este artigo explora como as novas mídias não apenas introduziram ferramentas sem precedentes, mas também estabeleceram seus próprios paradigmas estéticos e epistemológicos. Ao explorar os desafios contemporâneos relacionados à autoria, originalidade e subjetividade tecnológica, este estudo argumenta que a arte digital e a arte gerada por IA não representam uma ruptura radical com a tradição, mas sim uma continuação de sua reinvenção, destacando a arte como um campo em constante metamorfose e adaptação simbólica ao presente.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Digital; Inteligência Artificial; História da Arte; NFTs; Algoritmos; Estética Contemporânea; Autoria.

ABSTRACT
This article aims to critically analyze the evolutionary trajectory of art's relationship with technological and cultural progress throughout history, from symbolic representations in ancient societies to contemporary artistic expressions based on artificial intelligence and digital technologies. Through a literature review of authors such as Ernst Gombrich, Lev Manovich, and Christian Paul, this study explores conceptual shifts in art regarding representation, authorship, materiality, and aesthetic experience. Focusing on the transformations driven by photography, film, digital art, non-fungible tokens (NFTs), and generative algorithms, this article explores how new media have not only introduced unprecedented tools but also established their own aesthetic and epistemological paradigms. By exploring contemporary challenges related to authorship, originality, and technological subjectivity, this study argues that digital art and AI-generated art do not represent a radical break with tradition, but rather a continuation of its reinvention, highlighting art as a field in constant metamorphosis and symbolic adaptation to the present.

KEY-WORDS: Digital Art; Artificial Intelligence; Art History; NFTs; Algorithms; Contemporary Aesthetics; Authorship.

INTRODUÇÃO

A arte, desde suas origens nas cavernas de Lascaux até o ambiente digital do século XXI, sempre foi um espelho e uma lente para as transformações culturais, espirituais, tecnológicas e epistemológicas humanas. A criação artística não é apenas uma simples decoração estética, mas também uma poderosa linguagem simbólica que pode condensar visões de mundo, expressar duradouras históricas e propor novas formas sensíveis de existência. Com o avanço da tecnologia – da perspectiva à fotografia, do filme aos algoritmos – a criação artística passou por uma reinvenção contínua, desafiando conceitos clássicos como autoria, originalidade, materialidade e experiência estética.

Este estudo visa analisar como a arte acompanha e redefine os paradigmas tecnológicos e culturais de cada época, a partir de uma revisão crítica da literatura. Ao traçar uma trajetória de desenvolvimento desde a arte simbólica de civilizações antigas até campos emergentes como a arte digital, NFTs (tokens não fungíveis) e inteligência artificial generativa, este estudo visa compreender como as mudanças na mídia e na linguagem desafiam as percepções das pessoas modernas sobre o papel dos artistas, das obras e

do público. Portanto, este estudo visa explorar como a arte, em constante diálogo com a tecnologia, pode se transformar e moldar novas ontologias estéticas no contexto contemporâneo.

DESENVOLVIMENTO

Revisão de Literatura

Representar o mundo: a função simbólica da arte

Segundo Ernst Gombrich (1999), a história da arte deve ser entendida não como a evolução de uma série de estilos isolados, mas como uma narrativa contínua das tentativas humanas de moldar o mundo visível e invisível. Desde as pinturas rupestres de Lascaux, criadas por humanos pré-históricos há cerca de 17.000 anos, a arte tem funções demonstradas que vão além do simples registro factual. Essas imagens não são meramente decorativas: elas também têm funções mágicas, rituais e cognitivas. O que podemos perceber nesses primeiros registros visuais é uma tentativa de transmitir experiências, de vender o caos da realidade e de lidar com o desconhecido. Gombrich acreditava que o impulso artístico decorre da interação entre a percepção sensorial e a necessidade simbólica, e a arte primitiva já apresenta uma forma estruturada, embora não verbal, de linguagem visual. Nas grandes civilizações antigas do Egito, Mesopotâmia, Grécia e Roma, a arte começou a refletir não apenas necessidades espirituais e políticas, mas também estruturas de poder e cosmologias ordenadas. Egito Antigo: A arte egípcia segue códigos visuais fixos, com figuras de forma estilizada e hierárquica. O tamanho das figuras refletia sua importância (escala hierárquica), enquanto a combinação de imagens de perfil e frontais seguem normas religiosas. Gombrich acreditava que essas tradições não eram erros de observação, mas sim uma busca deliberada por clareza e atemporalidade, características essenciais de uma cultura que valoriza a eternidade e a ordem cósmica. Grécia Clássica: Em contraste, os gregos buscavam proporções ideais, harmonia e uma representação fiel do corpo humano. Com a ascensão da filosofia, o conceito de "areté" (excelência) e a ascensão da razão, a arte grega começou a explorar a beleza como expressão da verdade e da ordem cósmica. Gombrich viu esse momento como um divisor de águas na arte, pois foi a partir dele que os artistas estudaram sistematicamente anatomia, perspectiva e movimento. Roma Antiga: A arte romana herdou as tradições gregas, mas era mais funcional e realista, expandindo o uso de retratos, esculturas políticas e arquitetura monumental. Era uma arte imperial que visava promover o poder e celebrar o Estado. Com a ascensão do cristianismo, o foco da arte mudou do corpo e do mundo material para o transcendental e espiritual. O estilo bizantino rompeu com o realismo greco-romano e enfatizou o simbolismo e a espiritualidade: rostos frontais, olhos grandes, falta de perspectiva, fundos dourados, tudo isso apontava para uma realidade que transcendia a materialidade. Gombrich enfatizou que essa "negação do mundo sensual" não decorria da ignorância técnica, mas sim de uma escolha estética e teológica. Os ícones bizantinos não eram puramente imitativos, mas sim manifestavam a divindade, e eram mais como objetos de veneração do que de contemplação.

Por sua vez, o estilo gótico marcou uma mudança. Em contextos religiosos, as pessoas começaram a apreciar mais expressividade e verticalidade, o que se refletiu em catedrais, vitrais e esculturas esbeltas. O estilo gótico expressava um desejo pelo reino celestial, buscando traduzir a fé em formas materiais que tocassem o sublime. O Renascimento viu o renascimento da tradição clássica greco-romana, mas com uma nova intensidade e consciência histórica. A arte voltou-se para a humanidade, o secular e o racional. O desenvolvimento da perspectiva linear, da proporção matemática e do claro-escuro marcou uma nova confiança na razão e na observação empírica. Como Gombrich aponta, artistas renascentistas, como Leonardo da Vinci, Rafael e Michelangelo, não apenas aperfeiçoaram o ofício, mas também elevaram o status social e intelectual dos artistas, elevando-os de artes a gênios. O Renascimento foi, portanto, o ápice de um longo período de consolidação da individualidade e da autonomia artística. O estilo barroco surgiu em meio à atualização política e religiosa na Europa do século XVII, em resposta

à Reforma Protestante e à Contrarreforma Católica. A arte barroca é caracterizada por drama, energia, teatralidade e emoção intensa. Artistas como Caravaggio, Bernini e Rubens utilizaram luz, movimento e composição para guiar o espectador a uma experiência imersiva e sensorial, muitas vezes com um propósito didático. Gombrich argumentou que a arte barroca buscava recapturar o público por meio da emoção, reintegrando o sagrado à experiência sensorial e cotidiana. Gombrich acredita que a trajetória de desenvolvimento das artes visuais demonstra que cada período estilístico está intimamente relacionado à forma como a sociedade compreende a realidade, à própria arte e ao papel das imagens no mundo. A arte não se desenvolve linearmente, mas é uma resposta histórica a questões fundamentais como representação, verdade, beleza e poder simbólico. Dessa perspectiva, podemos entender que o estilo não é apenas uma forma, mas uma expressão específica de uma visão do mundo específica, uma manifestação da tensão entre o visível e o invisível, o corpo e o espírito, a razão e a fé.

A virada técnica: fotografia, cinema e o fim do monopólio da mão.

A invenção da fotografia (1839), formalmente atribuída a Louis Daguerre, marcou uma das mudanças mais radicais na história das artes visuais. Pela primeira vez, a reprodução fiel do mundo visível – que durante séculos fora do domínio da pintura, do desenho e da gravura – foi elevada por meios tecnológicos. Com o tempo, essa revolução foi aprofundada com o advento do cinema, que é dinâmico, movimento e narrativa temporal à imagem mecânica.

Essa mudança não representou o fim da pintura, pois muitos previram na época, mas o início de sua reinvenção. A fotografia libertou a arte de sua obrigação de ser um registro visual. A partir de então, o foco da arte mudou da mimese (a imitação da realidade) para a subjetividade, a experiência interior e a expressão da linguagem artística. À medida que a imagem mecânica se tornava cada vez mais precisa, a pintura entrava em crise, mas também ganhava autonomia. Uma questão central então se colocava: se a fotografia poderia capturar a realidade, o que restava para a pintura? A resposta a isso foi variada e revolucionária: a arte passou a representar não o que era visto, mas como era visto, ou como se sentiu ao ser visto. Essa mudança de paradigma deu origem à vanguarda moderna. O Impressionismo surgiu na França na década de 1870 e foi um dos primeiros movimentos artísticos a responder diretamente à fotografia. Artistas como Claude Monet, Edgar Degas, Pierre-Auguste Renoir e Camille Pissarro buscaram capturar os efeitos da luz, da cor e do momento, abandonando contornos nítidos e a composição clássica. A influência da fotografia é óbvia: os impressionistas utilizaram a edição visual semelhante ao enquadramento fotográfico para retratar cenas da vida cotidiana e viam o tempo como um fluxo visual em vez de uma narrativa fixa. A pintura tornou-se uma experiência fenomenológica, mais próxima da sensação de olhar do que da descrição exata de um objeto. O Expressionismo surgiu na Alemanha no início do século XX como uma forma de arte que enfatizava a interioridade e as emoções intensas. Artistas como Edvard Munch, Egon Schiele, a Sociedade da Ponte e o Cavaleiro Azul expressaram angústia existencial, espiritualidade, dor e alienação por meio de núcleos vibrantes, linhas retorcidas e formas subjetivas. Ao contrário do Impressionismo, que enfatizava a percepção sensorial, o Expressionismo buscava expressar o mundo psicológico. Para os expressionistas, a verdade não reside na aparência, mas no sentimento, e a arte deve ser um canal direto de comunicação entre o coração do artista e o observador. A arte de Wassily Kandinsky, Kasimir Malevich e Piet Mondrian rompeu completamente com a representação. O Abstracionismo não busca reproduzir nada do mundo externo: propõe uma linguagem visual pura, composta de formas geométricas, núcleos, linhas e ritmos. Kandinsky, em particular, via a arte como uma forma de expressão espiritual, desenvolvida à música, que não retrata o mundo, mas se comunica diretamente com a alma. Para Mondrian, a arte deveria tocar a essência da realidade por meio da ordem e da simplicidade geométrica. O abstracionismo marca o ápice da autonomia artística, libertando-a das restrições da representação

e da narrativa. Em meio ao colapso cultural causado pela Primeira Guerra Mundial, o Dadaísmo (c. 1916) emergiu como um movimento antiarte, niilista e altamente provocativo, fundado em Zurique por Tristan Tzara, Hugo Ball e outros. O dadaísmo desafiou os valores burgueses e o racionalismo que levou à guerra e propôs uma arte feita de acaso, absurdo, feita e ready-mades (como a famosa obra A Fonte, de Marcel Duchamp). Posteriormente, o Surrealismo, liderado por André Breton, emergiu e propôs uma arte do subconsciente, dos sonhos e da livre associação. Inspirado por Freud, o Surrealismo buscou libertar a mente das restrições da lógica, utilizando técnicas como o automatismo mental, as justaposições oníricas e a ilogicidade como ferramentas poéticas. Artistas como Salvador Dalí, Max Ernst e René Magritte tornaram-se figuras icônicas do movimento. O grande legado da arte moderna é que ela rompeu com a tradição da imitação e, em vez disso, explorou a linguagem visual como um meio independente de expressão, crítica e criação. Cada movimento propôs uma nova maneira de ver e criar, revelando a arte não apenas como um espelho do mundo, mas como um campo de criação de forma, significado e realidade. Assim, o século XIX e o início do século XX consolidaram a transformação da arte de uma representação do mundo visível para uma intervenção simbólica e formal no mundo sensorial e conceitual.

Arte digital: código, interatividade e algoritmo.

O advento da computação digital e da internet no final do século XX trouxe profundas mudanças nos modos de criação e recepção artística. Como argumenta Lev Manovich (2001) em A Linguagem das Novas Mídias, essas características não representam apenas a introdução de novas ferramentas, mas também marcam o nascimento de um novo paradigma artístico. Para ele, a arte digital não é apenas arte criada com computadores, mas uma forma cultural enraizada na lógica das mídias computacionais, caracterizada por princípios como variabilidade, modularidade, interatividade, automação e transcodificação.

Essas características rompem com o modelo tradicional da arte moderna e contemporânea, deslocando o foco dos objetos para os processos algorítmicos, da materialidade para os fluxos de dados e da observação passiva para a participação ativa do público. Na arte digital, o código substitui a tinta, a pedra ou o bronze como material primário da criação. Artistas passam a desempenhar o papel de programadores ou designers de sistemas, construindo não apenas a obra em si, mas também as regras e os comportamentos que a controlam. Essa abordagem aproxima a criação artística do âmbito computacional, onde estruturas lógicas e linguagens de programação tornam os meios de expressão. Manovich enfatiza que essa mudança altera o conceito de criador: o artista não cria apenas uma imagem, mas projeta um sistema gerador de imagens. Nesse contexto, a obra de arte não é um resultado fixo, mas um campo de possibilidades, uma matriz de variantes que se atualiza em tempo real ou interativamente. A curadara e teórica de arte digital Christiane Paul (2003) propôs uma taxonomia de práticas emergentes que especifica esse novo campo artístico: Arte em rede: obras concebidas para a internet, utilizando a lógica da própria rede como meio e conceito. A arte em rede explora hiperlinks, navegação, fragmentação e hipertexto como recursos expressivos. Por exemplo: Meu Namorado Voltou da Guerra (Olia Lialina, 1996). Arte generativa: arte criada por algoritmos com certo grau de autonomia, produzindo alterações visuais ou sonoras. Essas obras são o resultado de processos computacionais que podem ser executados indefinidamente. Por exemplo: as obras de Casey Reas e Joshua Davis. Arte interativa: obras que dependem da participação do público para serem completadas ou transformadas. A interação pode ser tátil, visual, auditiva ou sensorial. Isso redefine o papel do público, transformando o observador em cocriador da experiência.

Arte imersiva: práticas artísticas que utilizam realidade virtual (RV), realidade aumentada (RA) ou instalações sensoriais para criar ambientes nos quais o público está totalmente imerso. Aqui, a experiência estética transcende as limitações da tela e do quadro e se torna espacial, física e multimodal.

Essas práticas revelam uma arte que não se fixa em objetos físicos e estáticos, mas se atualiza constantemente em redes, no tempo, no corpo e no espaço, tornando o processo criativo tão importante quanto o produto final. A arte digital desafia diversos conceitos herdados da tradição ocidental: A obra de arte como objeto, tornou-se um processo, um código, uma rede, uma interface. O autor como sujeito criativo exclusivo, dá lugar à cocriação entre artistas, sistemas e públicos. Originalidade, é substituída por remixagens, variabilidade e infinitas mudanças. Museus como espaços de arte, migram para ambientes digitais, redes sociais, navegadores e espaços híbridos. Além disso, a temporalidade das obras também mudou. Muitas criações digitais não são permanentes nem podem ser preservadas de maneiras tradicionais, pois dependem de linguagens de programação, servidores ou plataformas específicas que podem se tornar obsoletas. Isso levou curadores, críticos e instituições a compensar a forma como o patrimônio digital é arquivado, selecionado e preservado. O uso de algoritmos como ferramentas criativas levou à consolidação da estética algorítmica, em quais padrões, repetições, erros e ruídos se tornam estratégias formais e conceituais. Visuais gerados por máquinas não visam reproduzir o mundo real, mas sim criar novos visuais e novas maneiras de ver e sentir o mundo por meio de operações computacionais. Além disso, a experiência estética na arte digital é frequentemente multissensorial, não linear e participativa, exigindo que o público assuma uma postura ativa e imersiva. O público não apenas interpreta, mas também orienta, escolhe caminhos e modifica o fluxo da obra. Nesse novo contexto, o papel do artista é completamente redefinido. Ele se torna arquiteto de interações, curador de fluxos de dados e diretor de sistemas visuais e sensoriais. A criação artística envolve programação, design de interfaces, estética computacional, usabilidade, comportamento em rede e ciência de dados. Este híbrido interdisciplinar rompe com o mito do "gênio solitário" e aproxima a arte da lógica da cocriação, da colaboração interdisciplinar e da inovação tecnológica.

A arte digital representa uma revolução epistemológica e estética. Ao integrar código, lógica computacional e interatividade, rompe com o conceito de obras modernas como produtos fixos e com a separação entre sujeito e objeto, artista e público. É uma arte de fluxo, dados, participação e emergência, um marco simbólico na cultura contemporânea interconectada, informatizada e algorítmica.

NFTs, blockchain e arte como ativo digital

A década de 2020 marcou uma virada no mundo da arte digital com a popularidade dos NFTs (tokens não fungíveis). Esses tokens digitais baseados na tecnologia blockchain podem registrar a propriedade e os arquivos digitais – sejam imagens, vídeos, músicas, modelos 3D ou qualquer outro tipo de mídia. A inovação dos NFTs reside na associação de obras digitais com um certificado de propriedade único e inviolável, mesmo que o conteúdo possa ser copiado e visualizado livremente. Essa tecnologia abre um novo capítulo na história da arte contemporânea, pois resolve um problema antigo: como garantir a escassez, a originalidade e o valor do mercado de obras digitais que as inovações podem ser copiadas infinitamente?

Blockchain é como um livro-razão descentralizado, distribuído por vários computadores na rede, que registra as transações em ordem cronológica e não pode ser adulterado. No caso dos NFTs, cada token é associado a uma obra digital e registrada no sistema, criando um registro público e permanente de autoridade e propriedade. Esse mecanismo muda para a forma como entendemos o valor e a circulação da arte digital. A escassez aos principais prêmios para medir o valor artístico no sistema de arte tradicional, agora é simulada digitalmente por meio de contratos inteligentes, definindo a desvantagem e a singularidade das obras registradas. O artista digital Mike Winkelmann (nome artístico Beeple) tornou-se uma figura icônica no específicos NFT ao vender sua obra "Everydays: The First 5000 Days" por US$ 69,3 milhões na casa de leilões Christie's em março de 2021. A obra é uma coleção de 5.000 imagens criadas diariamente entre 2007 e 2021, armazenados digitalmente e registrados na blockchain como um único NFT. O caso atraiu ampla atenção da mídia e atraiu investidores e artistas para o mundo

dos NFTs. No entanto, também gerou críticas relacionadas à natureza especulativa do mercado, à instabilidade dos criptoativos e ao impacto ambiental da mineração em blockchain, especialmente na rede Ethereum, que originalmente utilizou o protocolo de prova de trabalho. De uma perspectiva institucional e sociológica, os NFTs representam uma ambiguidade: eles rompem com o sistema de arte tradicional (galerias, museus, curadores, colecionadores), ao mesmo tempo em que promovem uma nova forma de intermediação baseada em plataformas digitais, contratos algorítmicos e criptomoedas. Em vez de eliminar intermediários, eles os substituem por outros, marketplaces (OpenSea, SuperRare), redes sociais e os chamados criptocolecionadores. Essa nova economia da arte digital também gerou debates relacionados a: Propriedade intelectual: Muitos NFTs propagam obras derivadas ou reapropriação não autorizada.

Direitos autorais e propriedade digital: Possuir um NFT não garante necessariamente os direitos de reprodução ou distribuição. Autenticidade e autoria: Quem cria o token? O artista, o programador ou o comprador? Os defensores dos NFTs apontam para a capacidade da tecnologia de democratizar o mercado de arte, permitindo que artistas independentes monetizem seus trabalhos diretamente, sem depender de curadores ou instituições legitimadoras. Além disso, os contratos inteligentes podem incluir royalties automáticos, garantindo aos artistas uma percentagem dos lucros futuros de revenda. Na prática, porém, a receita e a visibilidade concentram-se nas mãos de um pequeno número de artistas e colecionadores. Esse importa ecoa a lógica do capitalismo da atenção: os artistas mais populares ou já conhecidos atraem a maior parte do investimento, enquanto a maioria dos artistas permanece desconhecida nos grandes mercados. Os NFTs são mais do que apenas uma novidade financeira; eles também têm significado estético, simbólico e cultural. Eles facilitam a criação de obras digitais nativas, como GIFs, animações, memes, arte generativa, ambientes 3D e até mesmo obras interativas. Essa produção é indissociável da cultura visual da internet, caracterizada por remixes, velocidade, efemeridade e viralidade. Os NFTs se encaixam nesse ciclo, hibridizando o status das obras de arte, aproximando a arte de memes e ícones de avatares e vinculando a coleção ao desempenho econômico. Muitos artistas exploraram essa tensão para construir discursos críticos sobre os mecanismos de valor na arte contemporânea. Os NFTs representam uma mudança de paradigma no ecossistema da arte digital, introduzindo um novo modelo de escassez algorítmica e trazendo consigo orientações éticas, econômicas e estéticas.

Seu poder reside não apenas na tecnologia em si, mas também em como ela redefine o conceito de valor na arte contemporânea, borrando as fronteiras entre arte, capital, código e cultura digital.

Inteligência artificial e a reinvenção da autoria

Com os avanços na tecnologia de redes neurais profundas e modelos generativos, a arte gerada por IA deixou de ser apenas um experimento tecnológico marginal, tornando-se gradualmente um campo ativo de produção estética. Softwares baseados em GAN (Generative Adversarial Networks), modelos como DALL·E e Stable Diffusion, e sistemas como o AICAN, criados por Ahmed Elgammal, tornaram-se protagonistas de uma nova era da arte computacional.

Esses sistemas deixaram de ser apenas ferramentas, passando a ser vistos como colaboradores ou sujeitos parciais da criação, deslocando os debates artísticos tradicionais para questões emergentes sobre autoria, intenção criativa, originalidade e subjetividade técnica. O argumento central de pesquisadores como Elgammal (2020) e McCormack et al. Uma descoberta fundamental de (2019) é que a IA não apenas pode executar tarefas predefinidas, mas também “propor” mudanças formais, estéticas e composicionais que podem até surpreender o criador. Ao treinar modelos com enormes bancos de dados visuais, é possível gerar imagens que não são diretas de nenhuma obra anterior, mas sim sintetizam vários modos, estilos e formas no âmbito da criatividade estatística. Nesse processo, o artista deixa de ser o executor direto da obra, passando a ser o designer do sistema criativo, responsável

por programar parâmetros, selecionar conjuntos de dados, ajustar pesos algorítmicos e selecionar resultados. Isso deu início a um novo tipo de prática criativa: a criação paramétrica. A questão "Quem é o autor das obras geradas por IA?" tem repercutido fortemente no campo da arte contemporânea. Analogias com a arte pronta de Duchamp são comuns: assim como Duchamp selecionava objetos industriais e os transportava para espaços de arte, artistas que trabalham com IA selecionam, treinam e aprovam o resultado da máquina para transformá-la em uma obra de arte. No entanto, a complexidade aumenta quando os seguintes fatores são levados em consideração: O modelo é treinado usando dados coletivos, muitas vezes sem consentimento ou autorização; A máquina faz escolhas probabilísticas sem consciência ou intenção; os resultados podem até ser inesperados pelo desenvolvedor. Esses fatores tornam a criação fragmentada e descentralizada, envolvendo programadores, artistas, engenheiros, conjuntos de dados e até mesmo o público que interage com o sistema. Na arte gerada por IA, uma originalidade não advém da criação ex nihilo “do nada”, mas da reorganização complexa de padrões preexistentes. Modelos como GPT ou Midjourney operam por interpolação algorítmica, cruzando imagens ou textos semelhantes para criar novos híbridos. Essa lógica desafia a noção moderna de que a originalidade é uma expressão subjetiva individual e aproxima a arte da IA de práticas como remixagem, inserção e apropriação, comuns há muito tempo na arte de vanguarda do século XX e na cultura digital atual. O paradoxo é que quanto mais rico e diverso o banco de dados de entrada, mais convincente é o "novo" trabalho resultante – mesmo que seja apenas uma estatística, estatística de conteúdo humano passado. Nesse caso, a IA atua como um simulador de criatividade, capaz de produzir novidades superficiais sem consciência ou arte artística. Quando algoritmos geram obras comoventes, impressionantes ou questionáveis, essas obras em si não são conscientes, a ideia de que a arte é uma expressão da subjetividade humana é questionada. Alguns teóricos argumentam que estamos diante de uma estética pós-humana ou subjetividade tecnológica distribuída, na qual a criação é o resultado da colaboração de múltiplas entidades: Humanos (artistas, programadores, curadores); Tecnologia (modelos algorítmicos, hardware, conjuntos de dados); Instituições (plataformas, redes sociais, museus digitais). Essa mudança reforça a ideia de que a arte contemporânea, especialmente a arte mediada por inteligência artificial (IA), não é mais definida pelos desejos de indivíduos de gênios criativos, mas por redes de produção, circulação e interpretação que transcendem imagens humanas isoladas. A arte gerada por IA é pioneira em uma nova ontologia da criação artística, em que autoria, intenção e originalidade são repensadas no contexto da mediação tecnológica e estatística. Essa arte desafia as categorias estéticas clássicas, ao mesmo tempo em que herda as questões filosóficas levantadas por Duchamp, os pós-modernistas e a cultura digital. Os debates contemporâneos devem ir além da questão de se a IA pode se tornar uma artista e, em vez disso, explorar como a arte evolui quando é cocriada com, e por meio de inteligência não humana.

CONCLUSÃO

A trajetória histórica e conceitual da arte evidencia que sua essência não reside na estabilidade das formas, mas na capacidade de se reinventar frente às transformações culturais, filosóficas e tecnológicas. Da linguagem simbólica das sociedades arcaicas à abstração moderna, do código computacional aos algoritmos criativos, a arte acompanha e muitas vezes antecipa, os deslocamentos dos modos de ver, sentir e habitar o mundo.

No contexto atual, marcado pela digitalização da experiência e pela ascensão da inteligência artificial, a arte enfrenta novos dilemas e possibilidades: o que significa criar em um mundo onde os sistemas também "produzem"? Como redefinir autoria, originalidade e valor quando a obra é fruto de redes distribuídas e estatísticas algorítmicas? Esses questionamentos não encerram a arte em uma crise, mas apontam para a sua vitalidade contínua como campo de experimentação, crítica e reinvenção.

Assim, compreender os caminhos da arte entre a técnica, o corpo, o símbolo e o código é também refletir sobre a condição humana em constante metamorfose, uma condição na qual a estética permanece como uma das formas mais potentes de imaginar e transformar o real.

REFERÊNCIAS

ARNASON, H. H.; MANSION, Elizabeth C. História da arte moderna: pintura, escultura, arquitetura e fotografia. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ARNASON, H. H.; MANSION, Elizabeth C. História da arte moderna: pintura, escultura, arquitetura e fotografia. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERGER, John. Modos de ver. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

BERGER, John. Modos de ver. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

COTRIM, Gilberto. Fundamentos da arte. São Paulo: Saraiva, 2002.

COTRIM, Gilberto. História e consciência filosófica da arte. São Paulo: Saraiva, 2007.

DEMPSEY, Amy. Estilos, escolas e movimentos: guia enciclopédica da arte moderna. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

DEMPSEY, Amy. Estilos, escolas e movimentos: guia enciclopédica da arte moderna. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

DUCHAMP, Marcel. The essential Duchamp. Edited by Matthew Affron. Philadelphia: Philadelphia Museum of Art, 2018.

ELGAMMAL, Ahmed. The shape of art to come: what AI-generated art and NFTs mean for human creativity. Harvard Data Science Review, [S.l.], 2021. Disponível em: https://hdsr.mitpress.mit.edu/pub/7z10k3rq. Acesso em: 01 mai. 2025.

GALLO, Pedro. Subjetividade algorítmica e criação artística: para além da dicotomia humano/máquina. Revista Viso, Brasília, v. 15, n. 2, p. 80-98, 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistaviso/article/view/31240. Acesso em: 01 mai. 2025.

GERE, Charlie. Digital culture. London: Reaktion Books, 2002.

GOMBRICH, E. H. A história da arte. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GOMBRICH, E. H. A história da arte. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GRAHAM, Beryl; COOK, Sarah. Rethinking curating: art after new media. Cambridge, MA: MIT Press, 2010.

HAUSER, Arnold. História social da arte e da literatura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 2 v.

HAUSER, Arnold. História social da arte e da literatura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 2 v.

LUCIE-SMITH, Edward. História da arte do século XX. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUYTEN, Dirk. Dadaísmo e surrealismo. São Paulo: Publifolha, 2000.

MALLONI, Pedro. A arte digital e sua crítica: desafios e paradoxos contemporâneos. Revista Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, n. 38, p. 122–139, 2019.

Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/22892. Acesso em: 01 mai. 2025.

MANOVICH, Lev. The language of new media. Cambridge, MA: MIT Press, 2001.

MCCORMACK, Jon; GOFF, Jon; D'INVERNO, Mark. Autonomy, authenticity, authorship and intention in computer generated art. In: Proceedings of the 10th International Conference on Computational Creativity – ICCC 2019. Charlotte: UNC Charlotte, 2019. Disponível em:

https://computationalcreativity.net/iccc2019/assets/papers/ICCC_2019_paper_69.pdf. Acesso em: 01 mai. 2025.

MILLER, Arthur I. The artist in the machine: the world of AI-powered creativity. Cambridge: MIT Press, 2019.

PAUL, Christiane. Digital art. London: Thames & Hudson, 2003. (Series: World of Art)

PAUL, Christiane. Digital art. London: Thames & Hudson, 2003. (World of Art)

READ, Herbert. A história da pintura moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

READ, Herbert. A história da pintura moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

REAS, Casey; FRY, Ben. Processing: a programming handbook for visual designers and artists. Cambridge, MA: MIT Press, 2007.

TERRANOVA, Tiziana. Network culture: politics for the information age. London: Pluto Press, 2004.

CONTOS DE FADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRÉA CRISTINA PACHECO GUEDES

RESUMO

Este artigo tem como objetivo explorar o papel dos contos de fada no desenvolvimento infantil, analisando como essas narrativas influenciam a imaginação, o emocional e a construção da subjetividade das crianças na Educação Infantil. Através de referenciais teóricos como Bruno Bettelheim, Vigotski , Zilberman e Piaget, discutiremos o impacto simbólico e pedagógico dos contos de fadas, evidenciando sua importância na formação de valores, no enfrentamento de conflitos internos, construção da linguagem simbólica, pedagógicos e culturais dos contos, ressaltando sua função na formação emocional e moral da criança. Além disso, são apresentadas propostas pedagógicas que potencializam o uso dos contos em sala de aula, fortalecendo o vínculo entre o imaginário infantil e a aprendizagem significativa. Os contos são analisados também como ferramentas lúdicas que auxiliam o professor a mediar experiências significativas no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: contos de fada. desenvolvimento infantil. Imaginação. educação infantil. simbolismo.

1. INTRODUÇÃO

Os contos de fada fazem parte do imaginário coletivo da humanidade há séculos. Essas histórias permeiam o universo infantil com elementos mágicos, personagens fantásticos e narrativas simbólicas que dialogam diretamente com o mundo interior da criança. Na Educação Infantil, os contos de fada constituem não apenas um recurso pedagógico valioso, mas também uma ponte para o desenvolvimento psíquico, afetivo e social da criança. O interesse por essas narrativas não é casual: há nelas uma sabedoria ancestral que permite à criança identificar-se com os personagens, enfrentar medos, elaborar conflitos e experimentar transformações simbólicas. Segundo Bettelheim (1980), os contos de fadas ajudam a criança a compreender e aceitar as dificuldades da vida, oferecendo-lhe modelos para lidar com elas.
Este artigo se propõe a refletir, sob uma perspectiva teórico-prática, sobre a importância dos contos de fada na Educação Infantil. Discutiremos como esses contos contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e simbólico das crianças, a partir de autores como Bruno Bettelheim, Piaget e Vigotski. Além disso, apresentaremos propostas pedagógicas que possibilitam integrar a leitura de contos ao cotidiano escolar de forma significativa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. ORIGEM E FUNÇÃO DOS CONTOS DE FADA

Os contos de fadas têm origem na tradição oral, em sua essência, são formas arcaicas de ensinar e transmitir sabedoria por meio da oralidade sendo transmitidos de geração em geração antes de serem registrados por autores como Charles Perrault, os Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen. Essa permanência se dá porque os contos tocam medos e desejos que são universais e atemporais: o medo do abandono, o anseio por proteção, o desejo de transformação, o sonho de ser amado, entre outros. Essas histórias tinham múltiplas funções: transmitir valores, advertências sociais, fantasias coletivas e modos de sobrevivência simbólica. Apesar de terem sofrido modificações ao longo do tempo, os contos preservaram seu caráter simbólico, como destaca Zilberman (2003), ao afirmar que "os contos de fadas traduzem os conflitos universais do ser humano em linguagem acessível à infância". Ao contar uma história, o educador se insere na ancestralidade humana do contar, resgatando práticas culturais milenares e criando um elo entre passado e presente, entre memória e imaginação. Como destaca Benjamin (1994), o contador de histórias é aquele que compartilha experiências e não apenas informações — o que dá ao conto uma função existencial.

2.2. A VISÃO DE BETTELHEIM: A IMPORTÂNCIA DO CONTO NO EMOCIONAL DA CRIANÇA

Bruno Bettelheim, psicanalista e educador, foi um dos principais teóricos a defender a importância dos contos de fadas no desenvolvimento emocional infantil. Em sua obra A Psicanálise dos Contos de Fada (1980), ele argumenta que essas histórias permitem à criança enfrentar, de forma simbólica, seus medos inconscientes e dilemas existenciais. Para ele, os contos fornecem estrutura simbólica para que a criança processe questões como rivalidade entre irmãos, medo do abandono, perda dos pais, inveja, raiva, desejo e superação.

Segundo Bettelheim (1980, p. 14): "O conto de fadas é terapêutico porque suas experiências se desenvolvem em níveis inconscientes profundos."

2.3. PIAGET E O PENSAMENTO MÁGICO

Piaget (1975) considera que, na fase pré-operatória (dos 2 aos 7 anos), a criança desenvolve o pensamento simbólico e egocêntrico, caracterizado pelo animismo e pelo pensamento mágico. Os contos de fadas, nesse contexto, respondem à forma como a criança compreende o mundo: com lógica própria, cheia de metáforas e símbolos. As histórias com objetos falantes, fadas, bruxas e animais mágicos conversam diretamente com a estrutura cognitiva da criança pequena.

2.4. VIGOTSKI: IMAGINAÇÃO, LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO

Vigotski (2009) argumenta que o desenvolvimento da imaginação é um dos pilares da atividade simbólica da criança, sendo fundamental para sua aprendizagem. A imaginação, segundo ele, não é passiva, mas ativa e criadora. No contato com os contos de fada, a criança ativa sua capacidade de fantasiar e recriar, ao mesmo tempo em que desenvolve linguagem, pensamento e cultura. O conto, portanto, é um mediador do desenvolvimento infantil.

3. 3. O PAPEL DOS CONTOS DE FADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1. CONTOS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

Na Educação Infantil, os contos de fada representam uma das formas mais ricas de introdução ao universo da linguagem simbólica e à formação de repertório cultural. Ao escutar ou ler um conto, a criança se insere em um mundo de significados que vão além da narrativa literal, ampliando sua capacidade de interpretação, de reflexão e de construção de sentidos. A dimensão simbólica presente nos contos permite que a criança lide com conteúdos difíceis de forma segura e mediada. Uma bruxa má pode simbolizar figuras de autoridade vivenciadas como ameaçadoras; o herói frágil que supera obstáculos representa a esperança de vencer medos internos. Segundo a psicanalista Clarissa Pinkola Estés (1994), "os contos de fadas são um mapa da psique. Eles contêm as instruções para a travessia de crises internas".Além disso, é importante destacar o papel dos rituais simbólicos que os contos promovem: quase sempre há um caminho, uma jornada, uma separação, um desafio e uma transformação. Trata-se de estruturas míticas que aparecem em diversas culturas e que ajudam a criança a simbolizar sua própria jornada de crescimento e diferenciação. Essas estruturas são denominadas por Joseph Campbell (1990) como "a jornada do herói" — um ciclo de aventuras internas que podem ser identificadas desde "Branca de Neve" até "Rei Leão", com o mesmo núcleo simbólico. Ao permitir que a criança reviva essas jornadas na imaginação, o conto funciona como um ensaio emocional da vida. Como afirma Abramovich (1997), "quem conta um conto oferece um mundo, quem escuta, recria esse mundo com as cores da sua imaginação".O educador que compreende o potencial pedagógico dos contos pode utilizá-los para trabalhar temas transversais como diversidade, ética, meio ambiente e cidadania, adaptando a linguagem e o conteúdo à realidade das crianças. Além disso, é possível explorar aspectos da oralidade, da escuta atenta, da leitura e da escrita emergente, valorizando os contos como instrumentos de letramento literário.

Importante lembrar que o processo de narração deve ser planejado: a escolha do conto, o momento da leitura, a mediação feita pelo

educador e o espaço de escuta são determinantes para que a experiência seja significativa. É preciso sensibilidade para selecionar histórias que dialoguem com a faixa etária e com o contexto sociocultural do grupo.

3.2. O TRABALHO COM O SIMBÓLICO E O INCONSCIENTE

Os contos de fadas, por lidarem com arquétipos e metáforas, falam diretamente ao inconsciente infantil. Elementos como o lobo, a bruxa, o herói, o castelo, a floresta, entre outros, representam emoções e conflitos internos que a criança ainda não sabe nomear, mas sente intensamente. De acordo com Jung (1991), os contos de fada ativam símbolos universais que ajudam o sujeito a integrar conteúdos inconscientes, favorecendo o amadurecimento psíquico. Isso é especialmente importante na infância, momento de intensas transformações emocionais e descobertas.

Quando a criança escuta a história da Cinderela, por exemplo, ela pode estar elaborando sentimentos de rejeição ou injustiça; ao ouvir João e Maria, pode estar simbolizando o medo do abandono; na Bela Adormecida, o medo do crescimento. Portanto, o conto se torna um espelho simbólico onde a criança projeta seus afetos e, ao mesmo tempo, encontra formas saudáveis de lidar com eles.

3.3. CONTOS E VALORES SOCIAIS

Além de sua função emocional e simbólica, os contos de fadas também transmitem valores sociais e éticos, muitas vezes por meio de metáforas ou situações fictícias. A coragem, a bondade, a perseverança, o respeito às diferenças e o valor da verdade são exemplos de temas recorrentes nessas narrativas. Embora algumas versões tradicionais tragam estereótipos de gênero, beleza ou punição, cabe ao educador reinterpretar e discutir esses elementos com as crianças, contextualizando-os à luz da realidade contemporânea. Trabalhar com contos permite também discutir preconceitos, ampliar visões de mundo e desenvolver o senso crítico, conforme defendem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010).

A mediação do professor é fundamental para garantir que os valores apresentados nas histórias sejam compreendidos pelas crianças de forma reflexiva e não impositiva. Isso permite que a escola seja um espaço de formação integral, onde o imaginário contribui para a construção da ética.

4. EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

4.1. LEITURA COMPARTILHADA

A leitura de contos de fada na Educação Infantil deve ser feita com intencionalidade pedagógica e sensibilidade afetiva. O momento da leitura compartilhada, quando bem conduzido, favorece vínculos, atenção conjunta, escuta ativa e ampliação do vocabulário. Ao contar um conto de forma envolvente, com entonação, gestos e pausas, o educador transforma a leitura em uma experiência afetiva e estética. A leitura na Educação Infantil deve ser diária e significativa. Quanto mais expostas à linguagem literária desde cedo, mais as crianças desenvolvem sensibilidade textual, vocabulário rico, estrutura narrativa e prazer pela leitura. Segundo Rojo (2009), a leitura literária promove experiências estéticas e emancipatórias, pois permite à criança imaginar mundos possíveis e dialogar com outras culturas e realidades.

É importante ressaltar que o momento da leitura não deve ser apenas instrucional ou didático, mas sobretudo afetivo e poético. O ambiente precisa ser convidativo, com cantinho da leitura, almofadas, livros acessíveis e o educador como um mediador atento. O silêncio, o encantamento, os olhos brilhando durante a contação são sinais de que ali, naquele instante, algo está sendo construído profundamente.Além disso, quando o educador permite que a criança fale sobre o que sentiu, o que imaginou, o que entendeu ou não entendeu do conto, ele está valorizando a escuta ativa e o diálogo pedagógico. Essas trocas verbais desenvolvem a linguagem oral e a capacidade de argumentar, além de fortalecer os vínculos entre educador e criança. De acordo com Cademartori (2004), o ato de contar histórias é uma arte que exige domínio da linguagem oral e da narrativa, e que se torna ainda mais potente quando feita com empatia e conexão emocional com o grupo. A escuta compartilhada também fortalece os laços entre as crianças e ajuda a

desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e respeito.
A leitura pode ser feita com livros ilustrados, teatro de fantoches, varal de histórias, projeção de imagens ou mesmo com objetos simbólicos que remetam aos personagens. A diversidade de linguagens fortalece o vínculo da criança com a narrativa e amplia sua capacidade de representação.

4.2. RECONTOS, DRAMATIZAÇÕES E ARTES
Após a escuta de um conto, é fundamental propor atividades de reinterpretação da história, por meio do reconto oral ou escrito, dramatizações, desenhos, pinturas e outras formas de expressão artística. Essas atividades permitem que a criança se aproprie do enredo, reconstrua a narrativa com sua linguagem própria e expresse seus sentimentos e compreensões. O reconto pode ser espontâneo ou orientado, individual ou em grupo. Já as dramatizações possibilitam que a criança vivencie os personagens, explore o faz de conta e desenvolva a expressividade corporal. Trabalhar com máscaras, figurinos, cenários e sons estimula a criatividade e favorece a aprendizagem por múltiplas linguagens.Segundo Barbosa (2008), a arte na infância é uma linguagem essencial para a construção de sentido e identidade. Ao associar contos de fadas com atividades artísticas, o educador promove experiências integradas, sensíveis e significativas para a criança. A dimensão artística que emerge dos contos de fada é inegável. As crianças, ao desenharem cenas do conto, ao criarem bonecos dos personagens, ao montarem cenários com massinha, papel, tinta ou sucata, estão exercendo múltiplas formas de expressão e reelaboração simbólica. De acordo com Malaguzzi (1999), fundador da abordagem Reggio Emilia, "a criança possui cem linguagens" — e os contos de fadas ativam muitas delas: a linguagem do corpo, da voz, do gesto, da música, do silêncio, da imagem. Trabalhar os contos com liberdade criativa é permitir que a criança se expresse de modo autoral, autêntico e significativo.
As dramatizações, além disso, são ótimas oportunidades para desenvolver a empatia. Ao assumir o papel da bruxa, da fada, do herói ou do animal falante, a criança experimenta outros pontos de vista e vivência sentimentos diversos, fortalecendo seu repertório emocional.

4.3. SELEÇÃO DE CONTOS APROPRIADOS
Nem todo conto de fadas é adequado para todas as faixas etárias. A escolha da história deve considerar o nível de compreensão simbólica da criança, a complexidade do enredo, o tipo de conflito apresentado e os elementos emocionais envolvidos. Contos como "Os Três Porquinhos", "Chapeuzinho Vermelho", "João e o Pé de Feijão" ou "A Galinha dos Ovos de Ouro" são mais apropriados para crianças pequenas, pois apresentam estruturas simples, repetições e enredos diretos. Já histórias como "A Bela e a Fera", "Cinderela" ou "Rapunzel" podem ser exploradas com crianças maiores, que já conseguem compreender camadas mais profundas de significado.
Além disso, é importante refletir sobre versões atualizadas dos contos, que tragam visões mais inclusivas e respeitosas, valorizando a diversidade e evitando reforçar estereótipos. A mediação crítica e respeitosa é sempre o melhor caminho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou apresentar um olhar ampliado sobre a presença e a potência dos contos de fada na Educação Infantil, considerando sua relevância histórica, simbólica, psicológica e pedagógica. Longe de serem apenas histórias fantasiosas ou meras distrações, os contos de fada revelam-se como instrumentos valiosos no desenvolvimento da criança em múltiplas dimensões: cognitiva, emocional, social e moral. Através da escuta e da mediação cuidadosa dos educadores, os contos favorecem o contato com a linguagem literária e a formação do imaginário, ajudando a criança a nomear o mundo, elaborar conflitos internos e construir sentido sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca. Como defende Bettelheim (1980), essas narrativas permitem que a criança organize suas emoções, reconheça medos e desejos, e encontre, simbolicamente, caminhos para lidar com a complexidade da vida. Os contos de fada, ao incorporarem

arquétipos, metáforas e representações do inconsciente, também dialogam com teorias psicológicas do desenvolvimento humano, como as propostas por Piaget, que destaca o papel do pensamento mágico e simbólico na infância, e por Vigotski, que valoriza a imaginação como mediadora do processo de aprendizagem. No campo pedagógico, os contos funcionam como recursos integradores, que possibilitam trabalhar diferentes áreas do conhecimento por meio da ludicidade, da arte, da linguagem oral e escrita, da escuta ativa e da dramatização. As atividades com contos potencializam a participação das crianças, fortalecem vínculos afetivos com o professor e com os colegas e criam espaços de escuta, expressão e pertencimento.

Além disso, ao promoverem reflexões sobre temas como justiça, superação, coragem, inveja, perdas e relações familiares, os contos abrem caminhos para o desenvolvimento de valores éticos e para a construção da cidadania. É necessário, no entanto, que o educador esteja atento às versões escolhidas, aos simbolismos presentes e aos contextos socioculturais da turma, mediando com consciência crítica e sensibilidade. Portanto, valorizar os contos de fada na Educação Infantil é reconhecer o direito da criança à fantasia, à imaginação e à escuta de narrativas que alimentem sua subjetividade e seu processo de humanização. Mais do que nunca, em tempos em que a infância se vê ameaçada por tecnologias excessivas e estímulos superficiais, faz-se urgente resgatar o poder simbólico da palavra contada, criando espaços onde a criança possa sonhar, criar, reelaborar e se transformar. Como conclui Abramovich (1997, p. 15):"Contar histórias às crianças é mais do que entreter: é oferecer alimento à alma, é construir caminhos para o pensamento, é cultivar a esperança."

É possível afirmar que os contos de fadas não apenas encantam, mas educam, formam, estruturam e transformam. Sua riqueza simbólica, sua linguagem poética e sua universalidade emocional os tornam instrumentos essenciais na formação integral das crianças, sobretudo nos primeiros anos de vida. Inseri-los no cotidiano da Educação Infantil é respeitar a natureza imaginativa da infância, valorizar a escuta e garantir experiências culturais que alimentem a alma e a mente das crianças. Em tempos de pressa, consumo e tecnologias excessivas, contar histórias é um ato de resistência, de cuidado e de presença. O educador que narra um conto planta sementes invisíveis na subjetividade de cada criança. Cabe a nós, adultos, preservar esse território mágico, garantir o direito à escuta, ao sonho e à fantasia, e permitir que cada criança escreva, a seu tempo, o próprio conto de fadas.

Ao levar os contos de fada para a sala de aula com intencionalidade, afeto e escuta ativa, o educador assume o papel de mediador entre a criança e a cultura, entre o real e o simbólico, entre o hoje e o imaginário possível.

6. REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura: prazer e conhecimento. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CADEMARTORI, Lígia. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2004.

JUNG, Carl Gustav. O homem e seus símbolos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. São Paulo: Summus, 1975.

VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: do ensino à pesquisa. São Paulo: Global, 2003

A ARTE E A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

ANDREA MANO MOREIRA DA SILVA TAGLIAPIETRA

RESUMO
Este artigo tem como objetivo discutir a importância da arte e da musicalização na educação infantil como ferramentas essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social das crianças. Parte-se do pressuposto de que a arte, em suas múltiplas linguagens, proporciona experiências significativas que estimulam a criatividade, a sensibilidade, a expressão e a construção do conhecimento. A musicalização, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da memória e da socialização. A pesquisa fundamenta-se em teóricos como Jean Piaget, Vygotsky, Howard Gardner e Emilia Ferreiro, e busca destacar práticas pedagógicas que integram a arte e a música de forma intencional e lúdica no contexto da educação infantil. Conclui-se que investir na formação de professores e na valorização dessas práticas é essencial para uma educação mais humanizada e integral.
PALAVRAS-CHAVE: arte, musicalização, educação infantil, desenvolvimento integral, ludicidade.

ABSTRACT
This article aims to discuss the importance of art and musicalization in early childhood education as essential tools for children's cognitive, emotional, motor, and social development. It is based on the assumption that art, in its multiple forms of expression, provides meaningful experiences that stimulate creativity, sensitivity, expression, and the construction of knowledge. Musicalization, in turn, contributes to the development of language, motor coordination, memory, and socialization. The research is grounded in theorists such as Jean Piaget, Vygotsky, Howard Gardner, and Emilia Ferreiro, and seeks to highlight pedagogical practices that intentionally and playfully integrate art and music within the context of early childhood education. It concludes that investing in teacher training and the appreciation of these practices is essential for a more humanized and holistic education.

KEYWORDS: art, musicalization, early childhood education, holistic development, playfulness.

INTRODUÇÃO

A educação infantil representa uma fase fundamental no processo de formação do ser humano. É nesse período, que compreende os primeiros anos de vida, que a criança estabelece as bases para o seu desenvolvimento integral. É também nesse momento que ela começa a construir a sua identidade, suas primeiras interações sociais, suas formas de expressão e a percepção do mundo ao seu redor. De acordo com estudos da neurociência e da psicologia do desenvolvimento, as experiências vivenciadas na primeira infância têm impactos duradouros, influenciando não apenas o desempenho escolar futuro, mas também a formação emocional, social e cultural do indivíduo (DAMÁSIO, 2012; SHORE, 1997).

Nesse contexto, a arte e a música ganham destaque como ferramentas pedagógicas poderosas, que possibilitam à criança explorar, descobrir, imaginar e criar de forma lúdica e prazerosa. Através dessas linguagens expressivas, a criança comunica seus sentimentos, pensamentos e percepções de maneira espontânea e autêntica. A arte, em suas múltiplas manifestações — como o desenho, a pintura, o teatro, a dança e a escultura — estimula a sensibilidade estética, a coordenação motora fina, a percepção visual e tátil, além de favorecer o desenvolvimento da autonomia e da autoestima.

A musicalização, por sua vez, é uma prática que envolve muito mais do que a simples aprendizagem de ritmos e melodias. Trata-se de um processo que amplia a escuta sensível, fortalece o vínculo afetivo com os outros, desenvolve habilidades cognitivas — como a atenção, a memória e a linguagem — e favorece a socialização. A música, por ser uma linguagem universal e envolvente, atinge a criança em sua totalidade, promo-

vendo uma experiência rica em sentidos e significados.

Diversos autores ressaltam a importância dessas práticas para o desenvolvimento infantil. Jean Piaget (1976) destaca que a criança aprende ativamente através de suas ações e interações com o ambiente, sendo a ludicidade e a experimentação elementos centrais no processo de construção do conhecimento. Vygotsky (1991), por sua vez, reforça o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, apontando a arte como uma forma privilegiada de mediação simbólica. Howard Gardner (1995), ao propor a Teoria das Inteligências Múltiplas, reconhece a existência da inteligência musical e da inteligência espacial, entre outras, como formas legítimas e complexas de cognição que devem ser valorizadas no ambiente escolar. Já Emilia Ferreiro (1985) enfatiza o valor das práticas significativas na construção do conhecimento, especialmente no que se refere à linguagem e à alfabetização, podendo a música e a arte atuar como instrumentos facilitadores nesse processo.

Apesar de sua reconhecida importância, ainda se observa que a arte e a musicalização nem sempre são tratadas como elementos centrais no planejamento pedagógico da educação infantil. Muitas vezes, essas práticas são vistas como atividades complementares, ocupando um lugar secundário na rotina escolar. Esse entendimento reduz o potencial transformador dessas linguagens e limita as possibilidades de aprendizagem significativa para as crianças.

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância da arte e da musicalização no cotidiano pedagógico da educação infantil, defendendo que tais práticas devem ser incorporadas de forma intencional, planejada e integrada ao currículo escolar. Acredita-se que, ao proporcionar experiências estéticas e sonoras desde os primeiros anos de vida, a escola contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis, criativos, críticos e capazes de expressar-se de maneira ampla e diversa. Além disso, será discutido o papel do educador como mediador desses processos, evidenciando a necessidade de formação continuada e sensível para que os professores possam atuar com intencionalidade pedagógica, sensibilidade artística e conhecimento técnico. É necessário, portanto, repensar as práticas pedagógicas tradicionais e reconhecer a arte e a música como direitos da infância, como formas legítimas de conhecimento e expressão, e como recursos indispensáveis para uma educação verdadeiramente integral e humanizadora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Infantil como Fase de Descobertas

O desenvolvimento humano, especialmente durante a primeira infância, é caracterizado por um intenso processo de descobertas, aprendizagens e transformações. A criança, nesse período, revela-se curiosa, ativa e sedenta por experiências que envolvam os sentidos, as emoções e o pensamento. A educação infantil, portanto, desempenha um papel central na mediação dessas experiências, sendo o espaço privilegiado para a construção do conhecimento e a formação da subjetividade.

Jean Piaget (1987), um dos principais teóricos do desenvolvimento cognitivo, afirma que o conhecimento não é algo transmitido pronto, mas sim construído ativamente pelo sujeito. Segundo ele, a criança, ao interagir com o meio, organiza suas experiências por meio de esquemas mentais que são constantemente reorganizados, num processo que ele chamou de equilibração. Esse processo ocorre por meio da assimilação e acomodação, permitindo que o indivíduo avance em seus estágios de desenvolvimento. Nesse sentido, oferecer à criança ambientes ricos, estimulantes e afetivos é essencial para que ela possa experimentar, explorar e aprender com significado.

Lev Vygotsky (1991), por outro lado, reforça a dimensão social e cultural do desenvolvimento. Para ele, a aprendizagem antecede o desenvolvimento e se dá por meio da interação com o outro, especialmente com adultos e colegas mais experientes. O conceito de zona de desenvolvimento proximal proposto por Vygotsky destaca a importância das mediações pedagógicas adequadas, que permitem que a criança avance além do que conseguiria sozinha. A linguagem, nesse

contexto, é vista como ferramenta fundamental para a construção do pensamento e da consciência. As vivências artísticas e musicais, que envolvem comunicação, expressão e colaboração, estão diretamente alinhadas com essa perspectiva sociocultural.

Maria Montessori (2002) também destaca que a infância é uma fase sensível e rica em potencialidades, sendo necessário respeitar o ritmo e a individualidade de cada criança. Para a autora, o educador deve agir como um facilitador, preparando o ambiente e observando a criança em sua liberdade de explorar e aprender. Assim, a educação infantil deve oferecer experiências que vão além do ensino de conteúdos formais, priorizando a ludicidade, a afetividade e a autonomia.

Portanto, é fundamental que as práticas pedagógicas na educação infantil sejam fundamentadas em concepções que respeitem a criança como sujeito ativo e competente, capaz de criar, transformar e dar sentido às suas experiências. A arte e a musicalização, ao proporcionarem vivências sensoriais, expressivas e colaborativas, cumprem um papel essencial na promoção do desenvolvimento integral da criança.

A Arte na Educação Infantil

A arte na infância não deve ser compreendida apenas como uma atividade recreativa ou complementar, mas como uma linguagem fundamental de expressão e conhecimento. Desde muito pequenas, as crianças utilizam gestos, sons, cores e formas para se comunicar com o mundo e com as pessoas ao seu redor. A arte permite que elas expressem sentimentos, elaborem emoções, imaginem, criem e representem simbolicamente suas vivências.

Segundo Barbosa (2005), a arte é um espaço de construção de sentido, que promove a sensibilidade, a percepção estética, o pensamento crítico e a criatividade. Na educação infantil, a arte se manifesta por meio de múltiplas linguagens: o desenho, a pintura, a escultura com massinha, a colagem, a dramatização, a dança e o teatro de fantoches são formas riquíssimas de expressão simbólica e comunicação. Tais experiências favorecem o desenvolvimento motor fino, a coordenação motora global, a atenção, a concentração e a autoestima.

Howard Gardner (2000), com sua Teoria das Inteligências Múltiplas, destaca que a inteligência humana não se resume à lógica-matemática ou à linguística. Ele inclui a inteligência espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal como igualmente relevantes para a aprendizagem. Ao reconhecer a criança como um ser criativo, sensível e expressivo, o educador amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem. Trabalhar com arte, nesse sentido, é proporcionar um ambiente de escuta, liberdade e valorização da diversidade de expressões infantis.

Além disso, a arte contribui para a formação cultural da criança, pois possibilita o contato com diferentes manifestações artísticas e culturais. Ela também é uma ferramenta poderosa para a inclusão, pois permite que crianças com diferentes habilidades, culturas e condições sociais encontrem formas de expressão e participação. Como destaca Ana Mae Barbosa (2010), a arte deve estar no centro do currículo escolar, pois é por meio dela que a criança desenvolve seu senso crítico, apreciação estética e compreensão do mundo.

Assim, ao integrar a arte no cotidiano pedagógico, o educador fortalece vínculos, promove a escuta ativa, estimula o pensamento simbólico e contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e criativos.

A Musicalização e o Desenvolvimento Infantil

A musicalização na educação infantil representa uma das formas mais completas de estimulação do desenvolvimento global da criança. Por meio de sons, ritmos, melodias e movimentos, a música envolve o corpo, a mente e as emoções, promovendo aprendizagens significativas em diferentes dimensões.

Segundo Penna (2014), a música desenvolve habilidades cognitivas como a memória, a atenção, a concentração e o raciocínio lógico. Estudos mostram que crianças expostas precocemente à musicalização apresentam maior facilidade na aquisição da linguagem, na organização do pensamento e na socialização. A escuta de canções, o cantar coletivo, o uso de instrumentos musicais e as brincadeiras rítmicas despertam o interesse,

favorecem a comunicação e o trabalho em grupo.

A musicalização também tem um papel fundamental na estruturação do esquema corporal e da coordenação motora. Ao bater palmas, pular no ritmo, marchar ou tocar instrumentos, a criança desenvolve noções espaciais, temporais e corporais que são essenciais para o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Segundo Fonterrada (2008), o trabalho com música na infância vai muito além da aprendizagem de notas ou canções: trata-se de um processo de sensibilização, escuta ativa e valorização da experiência estética.

Além dos benefícios cognitivos e motores, a música atua intensamente no campo emocional. Ela pode acalmar, alegrar, energizar ou consolar, ajudando a criança a lidar com suas emoções e a construir vínculos afetivos. Em contextos escolares, a música contribui para a criação de um ambiente acolhedor, favorecendo a integração entre as crianças e fortalecendo a relação com o educador.

A autora Teca Alencar de Brito (2003) ressalta que a musicalização deve acontecer de forma natural, lúdica e espontânea, respeitando o universo sonoro da criança. É importante que os educadores estejam preparados para incluir a música no cotidiano da sala de aula, utilizando-a não como mera distração, mas como ferramenta intencional de desenvolvimento e aprendizagem.

Portanto, a musicalização na educação infantil é uma prática potente e transformadora, que contribui para a formação integral da criança, despertando sensações, promovendo habilidades e potencializando aprendizagens.

. A PRÁTICA PEDAGÓGICA: INTEGRAÇÃO DA ARTE E MÚSICA

Propostas Pedagógicas que Integram Arte e Música

A integração entre arte e música na educação infantil possibilita um ensino mais dinâmico, sensível e conectado às necessidades das crianças. As propostas pedagógicas que contemplam essas linguagens favorecem o desenvolvimento global, permitindo que os pequenos expressem ideias, sentimentos e emoções de maneira criativa e prazerosa. Por meio de atividades lúdicas e simbólicas, a criança elabora suas experiências de mundo e constrói aprendizagens significativas.

Atividades como contos musicados são excelentes estratégias de integração. Neles, as histórias ganham trilha sonora, sons onomatopaicos e canções temáticas, ampliando a compreensão narrativa e a imaginação. O teatro de fantoches, quando associado a músicas e efeitos sonoros, estimula a oralidade, a expressividade corporal e a empatia. Já as rodas de música, com cantigas tradicionais, instrumentos e movimentos, promovem o convívio social, o respeito ao grupo e a escuta atenta.

Outro exemplo relevante é a pintura ao som de melodias, que proporciona uma experiência sinestésica e sensorial. Ao ouvir diferentes estilos musicais (como música clássica, popular brasileira ou sons da natureza), a criança é convidada a interpretar e representar as sensações provocadas por meio da arte visual. Essa atividade favorece o desenvolvimento da criatividade, da percepção auditiva e do repertório cultural.

A utilização de parlendas, adivinhas, trava-línguas e brincadeiras cantadas resgata a tradição oral brasileira, contribuindo para a valorização da cultura popular. Essas propostas estimulam a linguagem, o ritmo, a memória e o prazer em aprender. Ao cantar e brincar, a criança aprende regras, amplia seu vocabulário e desenvolve habilidades motoras, cognitivas e emocionais.

É importante destacar que tais propostas devem estar alinhadas com os direitos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aponta a exploração, a expressão e a convivência como direitos fundamentais na educação infantil. A arte e a música, nesse sentido, não são apenas instrumentos pedagógicos, mas linguagens que ampliam o mundo da criança e constroem experiências de pertencimento e autoria.

O Papel do Professor como Mediador

O professor, na educação infantil, é muito mais do que um transmissor de conteúdos. Ele se configura como um mediador, um facilitador das experiências significativas e um observador atento das expressões infantis. Quando se trata da integração entre arte e música, o educador deve ser sensível, cria-

tivo e aberto à escuta das múltiplas linguagens da infância.

O papel do professor é o de propor situações desafiadoras, acolher as manifestações espontâneas das crianças e transformar o cotidiano em uma fonte inesgotável de aprendizagens. Ele deve incentivar a experimentação, valorizar a produção artística, e reconhecer que cada criança tem um ritmo, uma forma de expressar e uma bagagem cultural própria.

Segundo Oliveira (2002), o professor precisa compreender que, ao trabalhar com arte e música, ele está promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades específicas, mas também a formação de sujeitos críticos, sensíveis e criativos. Essa perspectiva exige uma postura pedagógica intencional, pautada no respeito, na escuta ativa e na valorização da diversidade.

Para que isso aconteça, é essencial investir na formação continuada dos educadores, especialmente em temas ligados à estética, expressão corporal, musicalidade, apreciação artística e cultura popular. Muitas vezes, os professores sentem-se inseguros para propor atividades artísticas por não terem tido experiências formativas significativas nessa área. A formação continuada, portanto, deve possibilitar vivências práticas e reflexões teóricas que fortaleçam o repertório cultural e pedagógico do educador.

Além disso, o professor deve atuar como articulador entre o projeto pedagógico da escola e as experiências da criança, conectando a arte e a música aos temas trabalhados, aos interesses do grupo e ao contexto sociocultural. Sua escuta atenta e sua capacidade de ressignificar as produções infantis são fundamentais para que essas linguagens sejam reconhecidas como forma legítima de conhecimento.

O Espaço e os Materiais como Estímulo à Criação

O ambiente na educação infantil é considerado um educador silencioso, como propõe a abordagem Reggio Emilia, concebida por Loris Malaguzzi. Isso significa que o espaço deve ser planejado com intencionalidade, beleza e funcionalidade, de modo a estimular a curiosidade, a autonomia e a expressão das crianças. Quando se trabalha com arte e música, os espaços e os materiais tornam-se protagonistas na criação de ambientes provocadores e inspiradores.

Ambientes ricos em cores, sons, texturas e formas estimulam os sentidos e despertam o interesse das crianças. Um ateliê de artes bem equipado, com tintas, papéis diversos, sucatas, pincéis, lápis de cor, tecidos, entre outros materiais, permite que a criança explore diferentes técnicas e materiais de forma livre e criativa. O espaço precisa ser acessível, seguro e acolhedor, promovendo a liberdade de escolha e o respeito ao tempo da criança.

Da mesma forma, cantinhos musicais com instrumentos variados – como tambores, chocalhos, sinos, xilofones, pandeiros e objetos sonoros não convencionais – favorecem a musicalização espontânea. A criança pode explorar sons, ritmos, melodias e silêncios, desenvolvendo sua sensibilidade auditiva e sua coordenação motora. É importante que esse espaço seja flexível e que os instrumentos estejam ao alcance dos pequenos, valorizando sua autonomia.

Espaços ao ar livre também são fundamentais para o desenvolvimento artístico e musical. A natureza oferece elementos sonoros e visuais inspiradores: o vento, os pássaros, o som da água, as texturas das folhas e a diversidade de cores despertam a percepção estética e ampliam o repertório sensorial. Atividades como pintura com elementos naturais, danças em grupo, rodas de música e caminhadas sonoras tornam-se ricas experiências pedagógicas.

É importante que os materiais oferecidos sejam variados, não estruturados e desafiadores, para que as crianças possam experimentar, inventar e construir significados. O uso de materiais recicláveis, naturais e tecnológicos deve ser incentivado, promovendo a sustentabilidade, a criatividade e a interdisciplinaridade.

Portanto, pensar o espaço e os materiais como estímulos à criação é uma prática essencial para a educação infantil de qualidade. Quando o ambiente é planejado com sensibilidade e propósito, ele favorece a autonomia, a expressão e o protagonismo infantil, elementos centrais para a integração entre arte e música no cotidiano pedagógico.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Limitações na Formação Docente

Um dos principais desafios enfrentados pelas escolas na efetivação de práticas significativas com arte e música na educação infantil está relacionado à formação dos professores. Muitos profissionais ainda não se sentem preparados para propor atividades artísticas e musicais que dialoguem com os objetivos educacionais e respeitem o potencial criativo das crianças. Isso ocorre, em grande parte, pela ausência de uma formação inicial consistente nessa área, que muitas vezes se restringe a conteúdos teóricos descontextualizados ou a oficinas pontuais.

De acordo com Barbosa (2012), a arte exige do professor uma postura estética e sensível, capaz de valorizar a subjetividade e a pluralidade de expressões. Quando esse preparo não é garantido nas licenciaturas e pedagogias, o profissional tende a repetir modelos prontos, limitando o espaço da experimentação e da criação. Com isso, a arte e a música acabam sendo tratadas de forma superficial, como momentos de recreação ou "preenchimento de tempo", ao invés de serem compreendidas como linguagens essenciais para o desenvolvimento humano.

Além disso, há uma crença equivocada de que apenas pessoas "talentosas" ou com "dons artísticos" podem trabalhar com essas linguagens. Esse mito contribui para o receio e a insegurança dos educadores. É necessário superar essa visão e reconhecer que todos os professores podem e devem atuar com arte e música, desde que tenham acesso à formação continuada, ao diálogo com outros profissionais e à valorização de suas próprias experiências estéticas.

A escola, como espaço coletivo, também precisa repensar sua cultura institucional. Muitas vezes, a organização do tempo, dos espaços e das rotinas escolares não favorece a expressão artística das crianças e o planejamento de atividades interdisciplinares. A valorização da arte e da música exige uma mudança de olhar, que considere essas linguagens como parte integrante do processo educativo e formativo, e não como um "luxo" ou um "acréscimo" ao currículo.

Falta de Recursos e Valorização

Outro obstáculo significativo para o trabalho com arte e música na educação infantil é a falta de recursos materiais e financeiros. Muitas instituições públicas e até privadas não contam com instrumentos musicais adequados, materiais artísticos variados ou espaços próprios para essas atividades. A precariedade dos ambientes escolares compromete diretamente a qualidade do ensino e limita a vivência plena das linguagens expressivas.

Essa escassez revela uma questão ainda mais profunda: a baixa valorização da arte e da música no contexto educacional brasileiro. Apesar das diretrizes da BNCC e de diversos estudos que apontam os benefícios dessas práticas no desenvolvimento infantil, ainda é comum que elas sejam tratadas como "disciplinas menores", "momentos livres" ou "atividades de descanso", especialmente quando comparadas a conteúdos considerados "mais importantes", como alfabetização e matemática.

Essa visão reducionista compromete não apenas a formação integral das crianças, mas também o reconhecimento do papel cultural e formativo dessas linguagens. A arte e a música são fundamentais para o desenvolvimento da sensibilidade, da empatia, da percepção estética e da consciência crítica. Ignorar esse potencial é desperdiçar oportunidades preciosas de ensino-aprendizagem.

A valorização passa também pela gestão escolar, que deve investir na formação de seus profissionais, na aquisição de materiais e na criação de projetos interdisciplinares que envolvam a comunidade. A aproximação com instituições culturais, grupos artísticos e músicos locais pode enriquecer o currículo e ampliar o universo simbólico das crianças.

Superando Obstáculos com Criatividade

Apesar das dificuldades, é possível encontrar caminhos criativos e potentes para garantir a presença da arte e da música no cotidiano da educação infantil. A criatividade do professor, somada à sensibilidade pedagógica, permite transformar limites em oportunidades de aprendizado. Com materiais simples, recicláveis ou encontrados no dia a dia, é possível criar instrumentos musicais, organizar oficinas artísticas e promover vivências

significativas.
Garrafas PET podem se tornar chocalhos; latas podem virar tambores; sementes e tampinhas podem ser transformadas em objetos sonoros. Papéis reutilizados, tecidos, folhas, barbantes e outros elementos do cotidiano também servem como matéria-prima para a produção artística. Essas práticas, além de acessíveis, contribuem para a formação de uma consciência ecológica e sustentável nas crianças.
Outra estratégia eficaz é o envolvimento da comunidade escolar. Parcerias com artistas locais, músicos, artesãos e familiares das crianças ampliam o repertório cultural do grupo e promovem o sentimento de pertencimento. Festas culturais, mostras artísticas, saraus e oficinas comunitárias são formas de valorizar os saberes populares e estimular a participação ativa das famílias no processo educativo.
A superação dos obstáculos depende, portanto, de um compromisso coletivo com a infância e com a educação sensível. Quando professores, gestores, famílias e comunidade se unem em torno do objetivo de proporcionar experiências significativas, a arte e a música florescem, mesmo nos contextos mais desafiadores. O mais importante é manter vivo o desejo de experimentar, criar e escutar as múltiplas vozes que habitam cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte e a musicalização são pilares fundamentais para a construção de uma educação infantil que reconhece a criança em sua totalidade — como sujeito de direitos, sensível, criativo, imaginativo e capaz de se expressar de múltiplas formas. Quando inseridas de maneira intencional e significativa no cotidiano pedagógico, essas linguagens contribuem não apenas para o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também para o fortalecimento da autoestima, da identidade e da capacidade de socialização.
A infância é uma fase marcada por intensas descobertas e experimentações. Nela, o brincar, o desenhar, o cantar, o dançar e o imaginar são formas legítimas de conhecimento e expressão. Por isso, a arte e a música não devem ser tratadas como atividades secundárias ou meramente recreativas. Elas são linguagens do pensamento e do afeto, capazes de revelar o modo como a criança percebe o mundo, constrói significados e se relaciona com os outros. Como defende Loris Malaguzzi, criador da abordagem de Reggio Emilia, “a criança tem cem linguagens”, e é papel da escola preservar e cultivar essas formas de expressão, e não reduzi-las a poucas possibilidades.
Nesse contexto, é urgente que a arte e a musicalização sejam compreendidas como direitos da infância, conforme orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de garantir às crianças o acesso a experiências estéticas, culturais e sensoriais diversificadas, que respeitem suas singularidades e ampliem seus repertórios.
No entanto, para que essa valorização aconteça de forma concreta, é necessário investir na formação inicial e continuada dos educadores, de modo que se sintam preparados e confiantes para mediar vivências artísticas e musicais. Professores que compreendem o valor pedagógico da arte são capazes de criar propostas potentes, sensíveis e alinhadas às necessidades de suas turmas. A formação precisa ultrapassar a técnica e incluir a dimensão estética, ética e cultural do trabalho com as linguagens expressivas.
Além disso, é fundamental garantir espaços escolares inspiradores e acolhedores, que favoreçam a livre experimentação e a criatividade. Ambientes com ateliês de arte, cantinhos da música, materiais variados e espaços ao ar livre promovem o encantamento e despertam o desejo de aprender. Mesmo em contextos com poucos recursos, é possível inovar por meio do uso de materiais recicláveis, objetos do cotidiano e parcerias com a comunidade.
Outro ponto relevante diz respeito à gestão escolar e às políticas públicas. A valorização da arte e da musicalização deve ser uma diretriz institucional, refletida no projeto político-pedagógico da escola, no planejamento das atividades e no tempo destinado às experiências expressivas. Também é necessário que os órgãos responsáveis pela educação invistam na infraestrutura, nos ma-

teriais didáticos e na formação das equipes pedagógicas.

Portanto, garantir a presença qualificada da arte e da música na educação infantil não é um luxo, mas um compromisso com uma educação integral e humanizadora. É por meio do desenho livre, da canção cantada em roda, do som do tambor improvisado e da dança espontânea que a criança expressa sua alegria, suas dores, suas perguntas e seus sonhos. Escutá-la em suas múltiplas linguagens é, antes de tudo, um gesto de respeito e de amor.

Ao concluir este trabalho, reafirma-se a convicção de que a arte e a musicalização são ferramentas poderosas de transformação social e pessoal. Elas constroem pontes entre mundos internos e externos, entre culturas e gerações, entre o eu e o outro. Por isso, que nunca se perca a oportunidade de oferecer à infância experiências poéticas, musicais e criativas — sementes que florescerão por toda a vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Artmed, 1999.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PENNA, Maura. Musicalização infantil: bases teóricas e práticas. São Paulo: Moderna, 2014.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A CONCEPÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE VIOLÊNCIA

ANDREIA DA CRUZ SANTOS

RESUMO
A violência é um dos eventos mais problemáticos que ocorre nas escolas atualmente. A má administração das instituições escolares podem ser uma das principais causas do desencadeamento do fenômeno da violência escolar, tornando o ambiente escolar hostil e de difícil convivência para os que sofrem com as ocorrências de violência. Assim esta pesquisa visa alertar gestores e docentes sobre a prática de bullying nas instituições escolares, enfatizando a falta de ações preventivas nestes ambientes, apontando ainda, a responsabilidade do gestor como mediador destes conflitos no âmbito escolar como fator determinante da formação de cidadãos. Diante de tais práticas vivenciadas pela comunidade escolar e sociedade, o gestor contemporâneo deve assumir a posição contra a pressão social negativa, por isso, o mesmo deve estar preparado para questões como essa, o gestor deve manifestar com clareza a importância de uma cultura de paz na escola. Mediante essa questão o grande desafio da gestão é a participação de todos os atores para uma possível solução desse problema, para que ambos juntos possam combater a violência dentro do espaço escolar. Portanto cabe ao gestor o papel de conscientizador desses conhecimentos, pois a gestão tem como foco principal a participação e organização do espaço escolar e de seus docentes e discentes, garantindo a todos uma participação direita e inovadora.

Palavras-chave: Violência; Gestão; Bullying; Educação.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa alertar gestores e docentes sobre a prática de bullying nas instituições escolares, enfatizando a falta de ações preventivas nestes ambientes, apontando ainda, a responsabilidade do gestor como mediador destes conflitos no âmbito escolar como fator determinante da formação de cidadãos. Diante de tais práticas vivenciadas pela comunidade escolar e sociedade, o gestor contemporâneo deve assumir a posição contra a pressão social negativa, por isso, o mesmo deve estar preparado para questões como essa, o gestor deve manifestar com clareza a importância de uma cultura de paz na escola.

Falar acerca da violência escolar é algo complexo, pois muitas são suas formas de surgimento, portanto, requer flexibilidade do assunto, visto que para que haja uma formação cotidiana positiva é necessário que atos de violência não passem despercebidos e que a escola seja parceira da família nesta perspectiva.

A escola deve ser organizada de maneira inclusiva, participativa, democrática. Educar no sentido de promover o aprendizado, este sendo o veículo de formação de personalidades e precursor da formação de cidadão. Durante muito tempo a administração escolar se resumia em zelar pelo bom funcionamento da instituição, concebida para distribuir um mínimo de conhecimentos iguais, diferente do que ocorre nos dias atuais, visto que houve muitas transformações no sistema de ensino e no comportamento do ser humano e no papel do gestor na sociedade.

Professores e alunos são seres dotados de sentimentos, ódio, antipatia, medo, timidez, simpatia. As experiências anteriores dos professores se refletem nas atuais, e podem levar a tais conflitos com os alunos e com o corpo escolar como um todo, constituindo uma escola invasiva, de difícil convívio e que formará apenas seres revoltados e preocupados apenas com seus próprios interesses, pois neste tipo de escola não se desenvolve o espírito de grupo e de solidariedade, responsáveis por uma sociedade mais igualitária, então entra em ação o gestor como mediador desses conflitos presente neste meio.

A revisão bibliográfica conceituou o tema, mostrando que a escola deve ser organizada de maneira inclusiva, participativa, democrática. Educar no sentido de promover o aprendizado, este sendo o veículo de formação de personalidades e precursor da formação de cidadão. Durante muito tempo

a administração escolar se resumia em zelar pelo bom funcionamento da instituição, concebida para distribuir um mínimo de conhecimentos iguais, diferente do que ocorre nos dias atuais, visto que houve muitas transformações no sistema de ensino e no comportamento do ser humano e no papel do gestor na sociedade.

PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

O papel social da escola é, em sua essência, o de educar. Nela ocorre a socialização e a transformação da criança em adultos. Porém, muitos fatores ainda são de vital importância neste processo, tornando o convívio de educandos e educadores, difícil e muitas vezes conflituoso. Os educadores devem estar cientes que os educandos não necessitam apenas de mediações na construção do saber, mas na resolução de seus conflitos pessoais.

A escola deve ser organizada de maneira inclusiva, participativa, democrática. Educar no sentido de promover o aprendizado, este sendo o veículo de formação de personalidades e precursor da formação de cidadão. Durante muito tempo a administração escolar se resumia em zelar pelo bom funcionamento da instituição, concebida para distribuir um mínimo de conhecimentos iguais, diferente do que ocorre nos dias atuais, visto que houve muitas transformações no sistema de ensino e no comportamento do ser humano e no papel do gestor na sociedade.
Professores e alunos são seres dotados de sentimentos, ódio, antipatia, medo, timidez, simpatia. As experiências anteriores dos professores se refletem nas atuais, e podem levar a tais conflitos com os alunos e com o corpo escolar como um todo, constituindo uma escola invasiva, de difícil convívio e que formará apenas seres revoltados e preocupados apenas com seus próprios interesses, pois neste tipo de escola não se desenvolve o espírito de grupo e de solidariedade, responsáveis por uma sociedade mais igualitária, então entra em ação o gestor como mediador desses conflitos presente neste meio. Para Maturana (1998, p. 29).

Aceitar os comportamentos difíceis dos alunos requer uma capacidade de amor e de aceitação muito grande: É difícil educar para a aceitação e o respeito de si mesmo, que leva a aceitação e o respeito pelo outro. Continua: O professor deve saber interagir com seus alunos num processo em que não os cale ou castigue.

Embora se saiba que este papel não é nada fácil, tanto para o professor como para os gestores que tem uma grande responsabilidade com ambos envolvidos nesse processo de ensino, nesse sentido o trabalho do gestor é fundamental para a aceitação de propostas inovadoras que iram melhor e contribuir no ensino-aprendizagem.
Segundo Beane (2010, p. 20), o bullying é um problema antigo, mas somente a partir de 1970, por meio dos estudos de Dan Olweus, que o problema passou a ser estudado com maior intensidade. O Bullying pode ser definido pelos comportamentos agressivos de entre estudantes, seja física, verbal, moral ou psicológica, que geralmente ocorrem sem motivação e quase sempre os agressores já foram agredidos em algum momento de sua vida, ou são mais fortes do que as vítimas. A palavra Bullying vem do termo inglês e deriva do verbo to bully, que significa ameaçar, intimidar e dominar. Não há uma tradução exata da palavra, mas a expressão resume os comportamentos daqueles que agridem e ameaçam os outros
Para o autor este é um problema mundial, sendo encontrado em toda e qualquer escola, não estando restrito a nenhum tipo específico de instituição: primária ou secundária, pública ou privada. Há escolas que não admitem a ocorrência do fenômeno entre seus alunos, ou desconhecem o problema ou se negam a enfrentá-lo.
Beane (2010 p.25) afirma que a escola é o primeiro contato da criança com o âmbito público, sendo um espaço plural por natureza. Justificando-se na agitação da vida moderna, onde as famílias têm um, no máximo dois filhos, sendo deixados em creches e escolas cada vez mais cedo, os pais, indiretamente, transferem a responsabilidade pela educação dos filhos às escolas.

É neste ambiente que crianças e adolescentes entram em contato com um conjunto de

valores diferentes daqueles de sua família. É aqui que em via de regra deverá aprender a viver em sociedade, tendo noções do coletivo, da convivência harmônica e democrática. Para o autor Beane (2010, p. 29), a escola é um lugar onde se busca aprendizado e conhecimento, mas percebemos nos dias de hoje, algumas mudanças no comportamento dos discentes. As violências são fatores determinantes de conflitos, perturbações para as mentes de muitos e consequente evasão escolar, pesando muitas vezes no aprendizado e ainda podendo levar alunos, professores e gestores a tomarem atitudes violentas ou a serem vítimas dela.

Falar acerca da violência escolar é algo complexo, pois muitas são suas formas de surgimento, portanto, requer flexibilidade do assunto, visto que para que haja uma formação cotidiana positiva é necessário que atos de violência não passem despercebidos e que a escola seja parceira da família nesta perspectiva.

A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Diante da realidade que estava sendo percebida no ambiente escolar (no que diz respeito aos conflitos e atos de violência) e a partir das experiências advindas da justiça restaurativa, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria da Educação, deliberou a Resolução SE Nº 19/2010, que cria o Sistema de Proteção Escolar e a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), nesse contexto, urge pensarmos no importante papel assumido pelo professor mediador.

Segundo Chrispino (2007, p. 44), desde os tempos mais remotos, o conflito é parte integrante da vida e da atividade social, e se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Sendo assim, não se trata de uma noção de certo ou errado, mas de percepções diferentes entre si. A partir desta noção de conflito como advindo das diferentes opiniões e interesses, no âmbito escolar as diferentes opiniões entre alunos e professores, entre alunos, e entre professores, por si só também já são causas objetivas de conflitos. Aliado a isso, conforme nos pontua este autor, outros fatores como dificuldade de comunicação, de assertividade das pessoas e de condições para estabelecer um diálogo adequado também se configuram como causa de conflitos. Portanto, sendo a escola um ambiente que reúne alunos diferentes, com pensamentos, valores e culturas diferentes, ela é o principal lugar em que certamente o conflito irá se instalar. E, sendo inevitável, conforme nos afirma Chrispino, "devemos aprender o ofício da mediação de conflito para que esta técnica se aprimore facultando a cultura da mediação de conflito" (ibid, p. 22).

De acordo com o Instituto Mediare do Rio de Janeiro, a mediação de conflitos pode ser definida como "um processo não adversarial, confidencial e voluntário, no qual um terceiro imparcial facilita a negociação entre duas ou mais partes, onde um acordo mutuamente aceitável poderá ser um dos desenlaces possíveis" (1998, p. 06 apud SOUSA; SILVA, 2006). Dessa forma, torna-se imprescindível o exercício da imparcialidade, do diálogo e do consenso na resolução dos conflitos.

Ortega (2002, p. 76) assinala ainda a importância, na mediação de conflitos, do reconhecimento da responsabilidade individual de cada um dos envolvidos e o acordo sobre quais as ações que serão tomadas para eliminar a situação crítica com o menor risco de ocasionar danos psicológicos, sociais ou morais para ambos os protagonistas e as consequências em relação aos outros atores envolvidos no processo. Salienta-se que, mais que isso, o gestor deve estar atento e disponível para a escuta, agindo também, e principalmente, de forma a prevenir situações em torno dos diversos tipos de violência.

Ao falar sobre a função de "mediador", Lascoux (2006 apud MENEZES, FERRI, 2013, p. 101) afirma que, por tratar a mediação um ato de compreender uma mensagem que tem algo a transmitir, esta é portadora de uma dimensão pedagógica, e que implica qualidade de "porta voz" por parte do professor mediador.

Chrispino (2007, p. 78), também ao falar sobre o mediador, descreve sobre o papel imparcial de quem assume esta função, que presta assistência em uma situação de conflito, levantando as questões que o origina-

ram, objetivando desenvolver ações, discutir sobre as alternativas possíveis diante dele e chegar a um acordo mutuamente aceitável.
No entanto, como alertam Morgado e Oliveira (2009, p. 99), a eficácia de um projeto de mediação na escola depende do envolvimento de todos os atores do contexto escolar. A escola deve propiciar um contexto de significação que vá ao encontro do projeto de mediação, ou seja, é necessário não apenas sensibilizar as crianças e os adolescentes para esta cultura de diálogo, escuta e pacificação das relações interpessoais, mas principalmente que o corpo docente também esteja agindo dentro desta lógica.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A violência no ambiente escolar é um tema que tem sido objeto de estudo de muitos autores e que vem ganhando espaço em vários setores da sociedade (incluindo a mídia).
Nesse sentido, é de importância apontar que, segundo Velho (2000, p. 38), a violência não se limita apenas ao uso da força física, mas também à possibilidade ou ameaça de usá-la, constituindo-se em uma dimensão fundamental de sua natureza, e que está associada a uma ideia de poder, quando se enfatiza a possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projeto de um ator sobre o outro.
Salles e Silva (2010, p. 44) também nos falam sobre isso, afirmando que a violência não acontece somente com agressões físicas, mas também de outras maneiras como: preconceito, ameaças, metáforas, intimidações verbais, desenhos etc. Aliado a isto, também escrevem sobre o crescente aumento da violência, na percepção dos professores, não somente do ponto de vista quantitativo como também do qualitativo, classificando o desrespeito como uma constante no meio escolar, e indicando que a violência na escola pública está cada vez mais banalizada, provocando inclusive que vários atos deixem de serem percebidos como violentos.
Conforme estudo realizado por Sposito (2001, p. 89), os registros de violência que atingem alunos, professores e funcionários, são maiores nas escolas públicas, em comparação com a rede privada, e nas oitavas séries do ensino fundamental e no ensino médio. A pesquisa realizada por ele, ainda destaca o medo gerado e o constante afastamento dos professores com problemas de saúde, uma vez que, as manifestações de violência, passaram a surgir não somente como vandalismo, mas cada vez mais, em forma de agressões interpessoais. Além disso, também cita o acionamento da polícia nesses momentos de conflitos, o que acaba afetando a qualidade da interação.
Para Salles e Silva (2010, p. 87), os estudos sobre clima escolar têm também destacado que a diminuição dos atos violentos nas escolas passa por uma postura firme e pelo esforço na realização das atividades didáticas do corpo docente, pelo compromisso dos professores com o seu trabalho e pelo tratamento não diferenciado entre os alunos de melhores e piores rendimentos escolares. Relacionam também como variável que influencia o clima escolar, a questão do interesse dos alunos pela escola e pelas tarefas escolares, havendo indícios de que quanto maior a perspectiva que o estudante vê para desenvolver-se na escola menos atos violentos ele irá cometer.
Neste mesmo pensamento, Sposito (2001, p. 57) aponta que estes atos no ambiente escolar sinalizariam um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante da dinâmica na experiência escolar e, ao mesmo tempo, as dificuldades de as escolas criarem possibilidades para que tais condutas assumam uma forma de conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática.
Seguindo esta direção, vários autores citam a perda da crença na legitimidade da escola como um fator desencadeador de violência no ambiente escolar. Atualmente os alunos não parecem estar percebendo os conhecimentos que a escola administra, bem como seus diplomas, como suficientes para lhes possibilitar uma ascensão social, que os coloque em situações financeiras melhores que a dos seus pais, por exemplo, gerando uma sensação de ausência de sentidos e de uma certa imposição arbitrária das normas e atividades escolares.
Diante de sua complexidade, a questão da indisciplina e/ou violência no ambiente escolar requer a participação efetiva de todos

os atores envolvidos, tais como professores, alunos, gestores, comunidades escolar, família e sociedade. É na idade escolar que crianças e jovens buscam novos modelos para sua identidade adulta, estando vulneráveis às influências do meio sejam elas construtivas ou destrutivas. Em conformidade isso, o aumento cada vez maior nos índices dos vários tipos de violência, torna as jovens vítimas e agentes ao mesmo tempo (ROSA, 2010, p. 49).

O GESTOR COMO MEDIADOR DE CONFLITOS

O gestor líder de sua escola deve lutar por uma gestão compartilhada envolvendo professores, alunos funcionários e pais de alunos, para comunicação mais acolhedora e dinâmica na escola, envolvendo a todos num processo de mudança e participação nas responsabilidades nas múltiplas áreas de atuação da escola, onde todos os envolvidos neste processo possam propor soluções para os diversos problemas que surgem, claro que sempre no intuito de atingir os objetivos da organização, estimulando-os a proatividade. (LUCK, 2009, p. 77).

De acordo com OLIVEIRA (2005, p. 29), existem vários modelos de gestão que partem de duas dimensões, uma se refere a uma dimensão pessoal, quando o que está em jogo é o interesse próprio identificado como assertivo e outra a dimensão coletiva onde o interesse de todos ou da maioria é o que predomina, identificado como cooperativo.

A mídia influencia muito o fenômeno da violência. Em alguns lugares assumiu, realmente proporções gigantescas. As respostas a este fenômeno têm se mostrado múltiplas e diversas, abrangendo uma gama de medidas, nos mais diversos níveis: individual, comunitário e governamental. As pessoas se armam e cercam as casas, as comunidades fazem passeatas pedindo paz e o governo procura políticas públicas para coibir atos de violência. O tema da segurança é incluído na agenda do dia de muitos organismos e grupos. Porém, poucas iniciativas procuram ver a violência como um fenômeno social "criado" pelo tipo de sociedade existente.

Por isso, acredita-se que o papel do gestor é fundamental e indispensável para amenizar esse fenômeno que acaba impregnando todo o tecido social. A violência escolar é um fator que tem se tornado estudo em vários lugares do mundo, pois as escolas e sociedade precisa rever essa situação, para que assim o ensino seja igual a todos e o indivíduo seja mais cidadão. (ZAGURY, 2002, p. 55).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo programa que se proponha a envolver grande número de variáveis, como é o caso das escolas, deve ter o cuidado de trabalhar a partir de generalizações. Como uma unidade formadora de personalidades e que abriga os mais diversos indivíduos, de origens variadas, com situações financeiras, de moradia, alimentação e culturas diferentes, ela deve ser moldada para que sempre possa tornar todos os diferentes em iguais. Ela deve se adaptar a cada realidade. Com um programa de mediação de conflito escolar não será diferente.

. O que se pôde concluir é que, precisamente, a mediação de conflitos na escola é uma técnica que, no mínimo, inibe o surgimento e o acontecimento da violência escolar, e mais: a mediação de conflitos permite transformar os mesmos conflitos em oportunidades de crescimento, aperfeiçoamento, amadurecimento, e assim por diante, por parte dos diretamente envolvidos no conflito. É com esta perspectiva que também se pode afirmar, então, que o conflito não é algo evidentemente ruim, ou seja, não é algo necessariamente negativo e prejudicial às partes que conflitam.

No entanto, é preciso compreender que o ato de mediar não é algo simples, e requer conhecimentos e técnicas relacionado ao assunto de mediação, como por exemplo: o mediador de conflitos deve desenvolver a técnica da escuta ativa, deve desenvolver a arte do diálogo, etc., como também precisa ter um comportamento ético, uma vez que o mediador de conflitos atuará como uma espécie de confidente para aqueles que estão sob a sua tutela na tarefa de mediar.

Levando-se em consideração que os conflitos sempre existirão, pois se trata de relações humanas, deve-se incentivar a prática do diálogo e potencializar a realização de ações socialmente aceitáveis na resolução dos mesmos. Deve-se ainda compreender

estas situações como momentos de aprendizagem, fazendo uma leitura de o quê estes implicitamente querem dizer.

Sendo assim, sugere-se o levantamento das temáticas geradoras de conflitos, para que possam ser trabalhadas no ambiente escolar. Nessa perspectiva, acredita-se que projetos voltados ao fortalecimento do protagonismo juvenil (grêmio escolar, assembleias, conselho de escola etc.), do vínculo entre professores e alunos, da participação da comunidade, da família e da rede de atendimento de saúde e psicossocial. No entanto, é de importância salientar que estas ações precisam ser pensadas de forma horizontal, a fim de estimular a participação e a reflexão dos alunos, em conjunto com a equipe gestora e os professores, melhorando a autoestima e o senso de responsabilização dos mesmos.

Cabe a nós, gestores e educadores, preparar o terreno, regando constantemente para que essa semente germine.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. In: Psicologia & Sociedade, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.

BEANE, Allan. Proteja seu filho do bullying. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007.

LÜCK, H. Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009. v. 1. 143 p.

MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998.

MENEZES, E. C. A.; FERRI, L. M. G. C. Mediação de conflitos nas escolas e a atuação do professor mediador escolar e comunitário. In: Colloquium Humanarum, v. 10, n. Especial, p. 1021-1031, Jul–Dez. 2013.

MORGADO, Catarina; OLIVEIRA, Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. In: Exedra, v. 1, jun. 2009.

ORTEGA, Rosário et al. Estratégias educativas para prevenção das violências; tradução de Joaquim Ozório – Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

ROSA, Maria José Araújo. Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem. In: GEPIADDE, Ano 4, Volume 8|jul-dez de 2010.

SALLES, Leila Maria Ferreira; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 217-232, 2010.

SOUSA, Maria das Graças Mendes; SILVA, Vívian Farias. Mediação de conflitos na escola. Taguatinga-DF, ago. 2006. Disponível em: <www.ucb.br/sites/100/127/documentos/artigo8.doc>. Acesso em 04 nov. 2024.

SPÓSITO, M. P. Um Breve Balanço da Pesquisa sobre Violência Escolar no Brasil. In: Revista Educação e Pesquisa, nº 27, nº 1 São Paulo 2001. 87 – 103 p.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Orgs.). Cidadania e violência. 2. ed. Rio de Janeiro: Editoras UFRJ/FGV, 2000. p. 11-25.

ZAGURY, Tânia. Encurtando a adolescência: orientação para pais e educadores. Rio de Janeiro: Record, 2002.

A INFLUÊNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS E DA INTERNET NA EVOLUÇÃO CONTEMPORÂNEA DO PORTUGUÊS

ANDREZA DOS SANTOS GOMES

Resumo:
Neste artigo, será dada atenção ao papel das novas tecnologias da informação, especialmente o uso da internet e das redes sociais, na contribuição para as mudanças modernas na língua portuguesa. Destacam-se as alterações que ocorreram nos dicionários, na sintaxe e no uso social da língua em espaços online; observam-se fenômenos como neologismos, abreviações, uso de emojis e oralização da escrita, por meio de uma abordagem qualitativa e sociolinguística. O artigo também considera as contradições entre as normas linguísticas formais e informais na era da comunicação instantânea, oferecendo um olhar crítico sobre os rumos que a língua portuguesa está tomando na era da internet, em que é possível se comunicar em tempo real. Os dados analíticos serão compostos por interações extraídas de recursos digitais e mensagens instantâneas, nas quais será possível observar as tendências e sugerir hipóteses sobre o futuro linguístico. A investigação conclui que a língua portuguesa, longe de estar em decadência, está vivenciando, sob a influência das tecnologias digitais, uma adaptação dinâmica a novos modelos de comunicação social.

Palavras-chave: Língua portuguesa; Internet; Redes sociais;

Abstract: In this paper, attention will be paid to the role of new information technologies, especially internet use and social media, in contributing to the modern changes in the Portuguese language. It highlights the changes that have taken place in dictionaries, syntax and social use of the language towards online spaces; it looks at such phenomena as neologism, abbreviations, use of emojis and oralisation of writing, through a qualitative and sociolinguistic approach. The article also takes into consideration the contradictions between formal and informal language norms in the era of instant communication, and forms a critical glance at the way Portuguese is going in the era of internet communication where it is now possible to communicate in real time. The analytical data will comprise interactions mined on digital resources and instant messaging wherein, it will be possible to observe the tendencies and suggest the hypothesis concerning the linguistic future. The investigation arrives at the conclusion that the Portuguese language, ceasing to decay, is experiencing, under the influence of digital technologies, a lively adaptation to other models of social communication.

Keywords: Portuguese language; Internet; Social media;

1 Introdução

O fenômeno da linguagem é social e de natureza histórica, estando sempre sujeito às influências das forças que atravessam o tecido cultural da sociedade. O uso da linguagem não se restringe às estruturas normativas, mas é resultado da interação entre sujeitos localmente situados, cada um com seus repertórios específicos (como demonstraram Saussure, em 1916, e posteriormente Bakhtin, em 1992). Desde formas de comunicação como a manuscrita, a tipográfica, a radiofônica, a audiovisual, todas tiveram impacto considerável na estrutura, no vocabulário e nas formas regionais do português, cuja história é marcada por diversas abordagens. A produção discursiva apresenta hoje um novo estágio com a introdução das tecnologias digitais e, em particular, da internet, que têm um efeito imediato na configuração atual da língua.

A ubiquidade das redes sociais, dos aplicativos de mensagens e das plataformas de compartilhamento textual e visual não apenas acelerou o ritmo do fluxo comunicativo, mas também remodelou os padrões, as estruturas e as normas da comunicação. O surgimento de um "português digital", repleto de neologismos, abreviações, metáforas gráficas, emojis e construções sintáticas não convencionais, tem causado controvérsias nos círculos linguísticos, entre educadores e entre os defensores da norma culta.

Contudo, essa mudança na linguagem não é algo inteiramente novo, já que comunidades vivas nunca mantiveram suas línguas inalteradas ao longo do tempo — como comprova a própria história do português, marcada por contatos linguísticos, escolhas locais e reclassificações gramaticais progressivas. A diferença do cenário atual está na velocidade e na amplitude com que essas mudanças ocorrem, impulsionadas por meios tecnológicos de interação que alcançam milhões de pessoas diariamente.

Este trabalho dedica-se à exploração do efeito das novas tecnologias e da internet no desenvolvimento moderno da língua portuguesa. O objetivo é investigar de que forma a comunicação digital altera estruturas linguísticas, desafia normas convencionais e provoca o surgimento de novos tipos de expressão. Propõe-se também refletir sobre a presença dos letramentos digitais, do hibridismo textual e da crescente oralização da escrita.

Alguns dos objetivos específicos incluem:

- Estudar as principais formas linguísticas que surgem no espaço digital (neologismos, abreviações, emojis, sintaxe);
- Abordar os conflitos entre as normas formais e informais dentro das realidades virtuais;
- Explorar as percepções sociais desses fenômenos, com base em um corpus digital;
- Indicar os possíveis desdobramentos que a língua portuguesa poderá tomar nos próximos anos.

Esta pesquisa se torna necessária pelo fato de que a linguagem possibilita o acesso à cultura, à cidadania e à educação. Negligenciar a influência das tecnologias digitais sobre a linguagem seria ignorar transformações sociais fundamentais. Além disso, há uma ausência de sistematização teórica e metodológica capaz de compreender a linguagem digital não como um erro ou uma ameaça à língua, mas como um objeto válido de investigação, especificamente inserido na dinâmica linguística do século XXI.

O estudo insere-se no contexto mais amplo da sociolinguística, do bilinguismo e dos multiletramentos, assim como em projetos de linguística aplicada. Nos capítulos seguintes, serão apresentados o referencial teórico que sustentou a análise, a metodologia da pesquisa e os resultados obtidos na análise do corpus.

2 Fundamentação teórica

Em primeiro lugar, a linguagem é um fenômeno social. Em vez de ser simplesmente um conjunto formal de regras gramaticais, ela é uma prática viva, situada no tempo e no espaço, moldada pelas interações humanas e pelos contextos de uso. Com sua célebre distinção entre langue e parole, Ferdinand de Saussure (1916) já havia apresentado o lado coletivo e sistemático da linguagem, bem como sua manifestação individual e concreta no ato de fala.

A partir dessa perspectiva estruturalista, Mikhail Bakhtin (1992) amplia o conceito de linguagem para uma interação dialógica. Para o pensador russo, todo enunciado é uma resposta a outros discursos e se insere em uma cadeia de discursos histórico-ideológicos. Portanto, a linguagem não é neutra nem transparente: ela carrega valores, afetos, contradições e objetivos sociais. O que se diz e como se diz está sempre atravessado por dimensões sociais, políticas, culturais e afetivas.

Nesse sentido, as transformações linguísticas são compreendidas como produtos de processos sociais. Assim, não há uma "pureza" a ser protegida, mas sim uma pluralidade de usos que respondem às exigências comunicativas de diferentes grupos. A variação linguística, por si só, não é uma perda ou um prejuízo, mas parte constitutiva da própria natureza da linguagem.

As tecnologias digitais expandem o espaço da linguagem para novas materialidades: o texto torna-se multimodal, a textualidade simula a oralidade, e diversos novos meios de expressão entram no arsenal comunicativo dos falantes — como emojis, gifs, hashtags e memes. Essas inovações, longe de serem meros ornamentos gráficos ou modismos passageiros, são práticas autênticas de linguagem que remodelam o campo discursivo contemporâneo (Kress & van Leeuwen, 2001).

Nessa perspectiva, é necessário abandonar a visão purista ou normativa da língua e adotar uma abordagem que reconheça

seus aspectos políticos, culturais e sociais. A linguagem digital, que em nada ameaça a integridade do idioma, é testemunho da capacidade adaptativa da fala diante de novas formas de sociabilidade.

2.1 Mudança linguística e variação histórica

As línguas naturais estão em constante mudança. Essa transformação não ocorre de forma aleatória ou desorganizada, mas como resultado de forças internas do sistema linguístico e, mais importante, de forças externas de natureza social, histórica e tecnológica. A história da língua portuguesa é marcada por um processo contínuo de adaptação e renovação; desde a transição, no século VI, do latim vulgar para o português arcaico, até os fenômenos atuais de simplificação morfológica e reorganização sintática no português brasileiro contemporâneo.

Outros teóricos, como Mattoso Câmara Jr. (1975) e Coseriu (1980), observam que as línguas mudam porque os falantes mudam: seus hábitos, crenças e comportamentos comunicativos evoluem. Essas transformações acompanham a língua não como uma expressão passiva, mas como um agente ativo que responde às novas necessidades comunicativas.

A mudança linguística pode se manifestar em vários níveis: fonético-fonológico (como a palatalização de sons no português brasileiro), morfossintático (como o uso crescente de estruturas reduzidas que caracterizam a linguagem digital) ou lexical-semântico (com o surgimento de novos termos e a reorganização de significados). Nesse contexto, a variação é tanto diacrônica — ou seja, marcada pelo elemento tempo — quanto sincrônica — observável na coexistência de diferentes variedades de fala em uma mesma comunidade.

Labov (2008), no estudo da sociolinguística, destaca a importância dos fatores extralinguísticos (idade, classe, região, gênero) para compreender os processos de variação e mudança. A linguagem digital é particularmente marcada por uma distinção geracional: adolescentes e jovens adultos dominam códigos que as gerações mais velhas frequentemente não entendem, revelando a dimensão cultural do letramento digital. Mais recentemente, a inovação lexical e estilística tem se acelerado com o uso da internet. Segundo Crystal (2006), o surgimento de um novo "dialeto digital" reflete não apenas a adaptação das línguas às tecnologias, mas também a criação de novos estilos de sociabilidade, identidade e pertencimento. Termos como stalkear, crush, cancelamento, hater, flopar e muitos outros já são comuns entre milhões de falantes do português, embora ainda não estejam registrados nos dicionários oficiais.

Essa intensificação da mudança linguística, impulsionada pela presença constante das redes digitais, desafia os modelos clássicos da linguística histórica, que pressupunham um ritmo mais lento de transformação. Com o auxílio de algoritmos, tendências virais e modismos culturais globais, fenômenos que antes levavam décadas para se consolidar agora se espalham em questão de semanas. Portanto, para compreender como a língua portuguesa contemporânea se tornou como é, é necessário combinar os fundamentos das mudanças linguísticas históricas com as condições atuais de produção textual proporcionadas pelas tecnologias digitais.

2.2 Variação linguística e norma

Um dos fundamentos do pensamento linguístico atual é a variação linguística, que se refere às diferenças na estrutura e no funcionamento do uso da língua, relacionadas a aspectos geográficos, sociais, contextuais e históricos. Labov (2008) afirma que a língua não é homogênea, mas um sistema complexo em que diferentes variações coexistem, indicando diversas identidades e trajetórias dos falantes.

A variação pode ocorrer em diferentes níveis no português, incluindo o fonológico (diferenças na pronúncia entre regiões), morfossintático (variações no uso de pronomes e tempos verbais), lexical (vocabulário regional e gírias) e discursivo. As normas linguísticas, por sua vez, são regras e regimes socioculturais que definem o que é considerado correto e prestigioso em determinadas formas linguísticas, geralmente associadas à escola, à mídia e a especialistas em língua.

É muito importante diferenciar a norma padrão (norma culta) da norma popular. A

primeira corresponde a uma norma prescritiva, idealizada e formalizada, que regula o uso da língua em contextos oficiais e públicos. Já a segunda, embora por vezes subestimada, representa os usos reais da língua em diferentes camadas da sociedade, caracterizando-se por sua flexibilidade, criatividade e funcionalidade comunicativa (Bagno, 1999).

O conflito entre a norma padrão e a norma popular torna-se ainda mais evidente e complexo na comunicação digital. Ambientes como WhatsApp, Twitter, Instagram e TikTok promovem os princípios da rapidez, brevidade e expressividade, o que contribui para o aumento do número de formas linguísticas consideradas "não normativas". Contrações, neologismos, simplificações sintáticas e o uso excessivo de recursos gráficos (como emojis) desafiam a rigidez normativa.

Por outro lado, estudos indicam que os usuários digitais não abandonam a norma padrão, mas adotam estratégias discursivas que alternam entre padrões conforme as circunstâncias, o interlocutor e a intenção comunicativa (Côrrea, 2017). Essa alternância comprova o que Labov chamou de bilinguismo social, aplicado aqui ao campo das normas linguísticas: os falantes são capazes de manejar diferentes registros e variedades conforme a situação.

Além disso, o surgimento da escrita digital como uma modalidade híbrida, situada entre a oralidade e a escrita formal, exige uma revisão do conceito de norma. O conceito de norma na era digital precisa ser repensado como flexível, multifacetado e em constante negociação, capaz de acolher as inovações e a criatividade dos usuários (Kemp, 2020).

2.3 Linguagem digital como objeto linguístico (Internet Linguistics)

A Internet Linguistics é um campo que surgiu no início do século XXI, dedicado ao estudo das práticas linguísticas em ambientes online. A investigação sistemática das transformações das formas linguísticas causadas pela influência das tecnologias de informação e comunicação foi pioneira por pesquisadores como David Crystal (2001, 2006), que destacou algumas peculiaridades de como a linguagem é escrita na web.

Uma série de características também distingue a linguagem digital, incluindo a economia textual, o uso máximo de abreviações e siglas (por exemplo, "vc" como substituto de "você", "tb" como substituto de "também"); a inclusão de recursos paralinguísticos visuais (emojis, emoticons, memes); a prevalência de construções sintáticas fragmentadas e telegráficas; e a simulação da oralidade na escrita (coloquialismos, interjeições).

Além disso, a multimodalidade do discurso digital estimula a sobreposição da escrita de texto, imagem, som e movimento, o que se opõe ao padrão clássico da escrita unidirecional e unidimensional. O papel desempenhado pelos emojis como agentes pragmáticos que ajustam a intenção comunicativa, desmistificam a mensagem e criam a sensação de entendimento mútuo entre os interlocutores (Danesi, 2016) também pode ser incluído nessa categoria de operadores pragmáticos.

Deve-se mencionar que o uso da linguagem em ambientes digitais não é homogêneo, pois depende da plataforma, do grupo social, da faixa etária e dos motivos da comunicação. O argumento de que as redes sociais criam seus próprios ambientes linguísticos reforça a ideia da internet como um espaço de plurilinguismo e heterogeneidade discursiva, visto que as regras e culturas dessas redes sociais produzem seus próprios ecossistemas linguísticos (Androutsopoulos, 2014).

Nesse sentido, os estudos sobre a linguagem digital desafiam tanto a linguística tradicional quanto o sistema educacional, por chamar atenção para práticas de escrita que não se enquadram no modelo prescritivo. No entanto, essas práticas não devem ser vistas como desvios ou erros, mas como novos ajustes criativos a diferentes formas de sociabilidade mediada.

Por fim, a Internet Linguistics desempenha um papel importante na reflexão sobre os processos modernos de mudança linguística, demonstrando como as tecnologias digitais potencializam, aceleram e diversificam os processos de inovação, circulação e contestação linguística.

2.4 Letramentos digitais e multiletramentos

Um significado mais amplo de letramento envolve não apenas as habilidades de ler e

escrever, mas também a compreensão dos processos sociais que envolvem a leitura e a escrita de textos (Street, 1984). O conceito mudou com a introdução das tecnologias digitais e passou a abranger os letramentos digitais, ou seja, a capacidade de usar, interpretar, produzir e avaliar criticamente informações em ambientes digitais.

Os letramentos digitais são complexos e exigem habilidades cognitivas, sociais e culturais que transcendem o domínio do código escrito tradicional. Jenkins et al. (2009) ressaltam que os usuários devem mobilizar competências para navegar em ecossistemas multimodais, decifrar imagens, sons, hipertextos e até mesmo participar de redes sociais que envolvem práticas discursivas específicas.

Complementando essa perspectiva, o novo paradigma dos multiletramentos, introduzido pelo New London Group (1996), enfatiza a natureza pluralista dos textos e dos canais de comunicação que surgem nos tempos modernos, especialmente no ambiente online. Os multiletramentos destacam que múltiplas formas de linguagem se cruzam no processo comunicativo; existem diversas formas de linguagens: verbal, visual, auditiva, gestual e digital.

No contexto do português contemporâneo, os letramentos digitais significam não apenas conhecer a norma padrão, mas também ser capaz de alternar entre diferentes registros, estilos e recursos expressivos. O uso de emojis, memes, gifs, escrita abreviada e alternância de códigos exemplifica essa nova literacia.

Com o surgimento de novas pesquisas, como as de Lemos (2018) e Castells (2019), pode-se observar que a inclusão digital é fundamental para a cidadania plena, pois a linguagem digital se organiza ou se configura como uma tecnologia de poder simbólico e social. A exclusão dos letramentos digitais representa uma nova forma de marginalização, onde os grupos mais vulneráveis são os mais prejudicados.

Portanto, para compreender os impactos das tecnologias e da internet na evolução da língua portuguesa, é necessário um enfoque integrado que interprete os letramentos digitais como práticas sociais multifacetadas e dinâmicas, entrelaçadas com processos de identidade, pertencimento e sociabilidade.

2.5 Considerações finais da fundamentação teórica

A consideração das ideias centrais sobre linguagem, variação, norma e linguagem digital possibilitou afirmar que a língua portuguesa está passando por um processo acelerado de transformação devido às tecnologias emergentes. A introdução da internet e das redes sociais inaugura uma nova situação comunicativa, marcada pela multimodalidade, oralidade escrita, multiplicidade de formas e funções, e caráter heurístico.

A fundamentação teórica apresentada sustenta que essas mudanças não devem ser categorizadas como morte da língua, mas sim como adaptação e inovação dentro de uma dinâmica sociocultural. Novos recursos, neologismos, abreviações, emojis e fórmulas sintáticas incomuns são resultados legítimos de uma língua viva, que está em constante negociação.

A inclusão do universo dos letramentos digitais e multiletramentos, bem como a ampliação do significado tradicional do domínio de uma língua no contexto digital, são imprescindíveis para o estudo do português contemporâneo. Ademais, ao refletir sobre a norma culta e a norma popular, deve-se levar em conta a coexistência e a interpenetração dessas variedades no âmbito da comunicação digital, valorizando a diversidade e a funcionalidade comunicativa.

A presente base teórica será utilizada para sustentar a análise empírica que será desenvolvida nas páginas seguintes, com o objetivo de mapear e interpretar os fenômenos linguísticos na língua portuguesa decorrentes do encontro com as tecnologias digitais.

3 Contextualização sociotécnica das novas tecnologias

O início da revolução digital trouxe mudanças fundamentais na forma como o ser humano se comunica, começando nas últimas décadas do século XX. A união da informática, telecomunicações e internet criou um

novo meio sociotécnico que redefiniu as práticas comunicativas, incluindo o uso da língua portuguesa.

Como observa Castells (1999), atualmente vivemos na sociedade em rede, caracterizada pela globalização, imediaticidade nas interações e na produção de conteúdos. As tecnologias digitais não apenas ampliam o alcance dos canais de comunicação, mas também transformam o próprio sentido do processo comunicativo, envolvendo novos processos cognitivos, sociais e culturais.

O surgimento da internet como um espaço massivo de troca de informações democratizou o acesso aos textos e sua produção, abandonando o esquema convencional centralizado e hierárquico da comunicação (Lemos, 2018). Mais especificamente, as redes sociais consolidaram espaços nos quais a língua portuguesa é usada de formas extremamente dinâmicas e híbridas, tendo impacto direto nas maneiras de expressão e na normatividade linguística.

3.1 Plataformas digitais e suas especificidades linguísticas

Cada comunidade online construiu sua própria personalidade comunicativa e culturas, que influenciam o uso da língua portuguesa e a transformam. Por exemplo:

- WhatsApp: comunicação confidencial e pessoal, predominância de um estilo de escrita informal, uso intensivo de abreviações, emoticons e expressões de linguagem afetiva (Tagg, 2015).
- Twitter: espaço social aberto e assíncrono, limitação de caracteres, preferência pela brevidade e uso flexível do léxico, aumento do uso de hashtags e memes (Bruns & Burgess, 2015).
- Instagram: altamente multimodal, interação entre imagens, legendas e comentários, incentivo à linguagem visual e figurativa (Highfield & Leaver, 2016).
- TikTok: linguagem audiovisual breve e atual, que influencia até mesmo a oralidade escrita e a forma narrativa (Zulli & Zulli, 2020).

Esses diferentes ambientes virtuais produzem variações estilísticas, discursivas e até gramaticais, o que comprova que o português digital é pluriforme e adaptativo. O estudo dessas especificidades é necessário para compreender o desenvolvimento da língua no ambiente moderno de alta tecnologia.

3.2 A influência dos memes como prática linguística e cultural

Memes são pacotes culturais transformáveis que se espalham e circulam por toda a internet, combinando recursos multimodais como texto, imagem e vídeo. Eles constituem um objeto especial de produção e circulação linguístico-comunicativa, articulando humor, crítica social e autodefinição (Shifman, 2014).

Os memes também introduzem termos característicos novos, gírias e padrões discursivos que ganham popularidade no português digital e logo passam a fazer parte do repertório linguístico dos falantes. Além disso, os memes contribuem para a aceleração dos processos de mudança linguística devido à sua velocidade e ampla abrangência, e seus conteúdos funcionam como veículos de ressignificação cultural.

Ademais, a viralidade dos memes facilita aquilo que Jenkins (2006) denominou cultura participativa, na qual o usuário não é apenas um receptor, mas um produtor e distribuidor de conteúdo, influenciando coletivamente as práticas linguísticas e discursivas.

3.3 Aplicativos de mensagens e dinâmicas de conversação

Aplicativos de comunicação instantânea, como WhatsApp, Telegram e Messenger, revolucionaram a comunicação interpessoal. A rapidez, informalidade e o uso de uma escrita predominantemente digital caracterizam esses ambientes, que promovem certas transformações na estrutura e no funcionamento da língua portuguesa.

Estudos (Tagg, 2015) mostram que a linguagem nesses aplicativos é marcada por uma alta economia textual, com uso abundante de abreviações para expressar sentimentos (por exemplo, “vc”, “tbm”), neologismos e prevalência do uso de emojis e stickers para expressar emoções, já que a ausência de entonação vocal e expressão facial limita a transmissão de certos conceitos de forma vocal. Essa adaptação multimodal transfor-

ma a textualidade convencional, fazendo com que a escrita se aproxime mais da oralidade.

O uso desses aplicativos também se caracteriza por turnos curtos, sobreposição de mensagens e interações simultâneas, fenômenos que criam novos padrões de organização discursiva e sintática. O fenômeno de dividir a frase em seus elementos narrativos e a elaboração de linhas não sequenciais, o uso de frases incompletas e elipses tornam-se características desse novo estilo conversacional (Herring, 2013).

Dimensões socioculturais, incluindo a formação de intimidade, afeto e pertencimento grupal, também são evidenciadas pelas dinâmicas dessas interações, apontando para o papel social da língua digital para além de um mero veículo de informação.

3.4 Redes sociais e construção identitária linguística

A base das plataformas de redes sociais pode ser usada para determinar a identidade linguística na modernidade. Por meio da composição textual no Instagram, Facebook, Twitter, Tumblr e TikTok, os usuários oscilam entre o pertencimento a uma realidade social, a demonstração de posições culturais ou a adoção de diferentes variedades e formas de falar o português.

Essa performatividade nas redes sociais, em nível comunicativo, é objeto de discussão na sociolinguística digital, ou seja, o estudo da atuação online de fatores como idade, gênero, status social e pertencimento regional (Eckert, 2012). Gírias, memes e certas linguagens específicas de grupos fazem com que as pessoas se sintam parte de uma comunidade e também de um grupo específico.

Além disso, tanto a visibilidade pública quanto o potencial de resposta direta contribuem para a rápida disseminação de novas tendências linguísticas, que, por um lado, reforçam o processo de inovação e, por outro, promovem a padronização.

A relação entre a linguagem formal, a linguagem popular e a linguagem digital torna-se mais permeável e negociável, evidenciando a complexidade da identidade linguística no ambiente virtual.

3.5 Impactos das novas tecnologias na escrita formal e acadêmica

Após marcar uma variedade de linguagem escrita caracterizada pela informalidade, limitação de caracteres e comunicação multimodal, as tecnologias digitais também precisam ser discutidas em termos de sua influência sobre a linguagem escrita formal — tanto acadêmica quanto profissional. Segundo estudos recentes, os jovens, que são usuários intensivos de redes sociais e aplicativos de mensagens, apresentam alterações perceptíveis no repertório linguístico e no estilo de escrita (Baron, 2008).

Essas mudanças não indicam necessariamente um enfraquecimento da norma culta, mas sim um processo de negociação com essa norma e de hibridização, no qual formas da linguagem digital podem se manifestar também no plano formal, geralmente com objetivos expressivos, argumentativos ou estratégicos. Essa flexibilidade discursiva pode enriquecer o texto, promovendo maior engajamento e compreensão.

Por outro lado, professores e estudiosos da linguagem argumentam que é fundamental desenvolver nos estudantes uma consciência metalinguística que lhes permita controlar conscientemente os diferentes níveis de registros linguísticos, evitando a transferência inadequada das características da linguagem digital para a escrita formal.

Assim, o dilema contemporâneo reside em como valorizar a criatividade linguística digital sem abrir mão da funcionalidade e da legibilidade exigidas em contextos acadêmicos e profissionais.

3.6 A influência das inteligências artificiais e assistentes virtuais na linguagem

Devido ao avanço tecnológico — ou seja, o desenvolvimento da inteligência artificial (IA) e a popularização de assistentes virtuais (Siri, Alexa, Google Assistant, etc.) — a interação entre humanos e máquinas tornou-se, cada vez mais, um campo relevante para o desenvolvimento linguístico.

Baseados no processamento de linguagem natural (PLN), esses sistemas imitam e replicam os padrões linguísticos presentes em grandes bancos de dados textuais, moldando assim a criação e a compreensão da lín-

gua portuguesa.
Além disso, a crescente popularidade dessas tecnologias leva à alteração dos padrões comunicativos, promovendo a simplificação das formas, a objetividade dos comandos e a repetição na fala e na escrita. Em certa medida, estudos indicam que essas limitações e peculiaridades dos sistemas podem dar origem a novos padrões de uso e mudanças linguísticas, à medida que os usuários se adaptam a eles (Guzman, 2020).
A chave para compreender as mudanças atuais e seus efeitos sobre as normas da língua e a interação cotidiana é uma reflexão crítica sobre esse impacto tecnológico.

3.7 Desafios e oportunidades para a norma culta na era digital

O uso frequente da linguagem digital gera pressões e renegociações em relação à norma culta convencional. Por um lado, há grupos que defendem a aplicação rigorosa das regras linguísticas como resposta à multiplicidade e à inovação linguística presentes nos contextos digitais; por outro lado, há aqueles que promovem a necessidade de flexibilização normativa para garantir a diversidade e a criatividade linguística (Bortoni-Ricardo, 2004).
Essa tensão está presente em discussões educacionais, na mídia e na sociedade em geral, envolvendo questões de prestígio, identidade e poder comunicativo. Longe de ter sido dissolvida, a norma culta continua a existir, mas interage e evolui, assumindo diferentes funções conforme o contexto e a intenção comunicativa.
A valorização dos usos legítimos das convenções populares e das tecnologias digitais pode contribuir para estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes, que reconheçam a diversidade linguística e a real competência comunicativa dos falantes.

4 Análise linguística das novas formas digitais no português

O aumento da disponibilidade das novas tecnologias e da internet contribuiu para a presença de neologismos no português moderno, uma tendência facilitada pela interação intercultural e pelas altas taxas de interatividade na esfera digital. Palavras de origem anglófona e a adaptação do léxico inglês para nomear ações e conceitos característicos do universo online se refletem em expressões como “printar” (fazer captura de tela), “stalkear” (espionar) e “cancelar” (boicotar ou reprovar alguém), entre outras.
Tais neologismos não apenas ampliam o repertório lexical, mas também atuam como indicadores de identidade social, especialmente entre as gerações mais jovens, que utilizam esses termos para estabelecer pertencimento a determinados grupos. A disseminação dessas palavras ocorre principalmente nas redes sociais, com grande rapidez em processos virais, o que intensifica tanto a experimentação quanto a popularização linguística.
O processo de reconhecimento formal desses neologismos pela norma culta, no entanto, é lento e seletivo, envolvendo a legitimação por instituições linguísticas e dicionários normativos. Ainda assim, sua presença na língua evidencia o dinamismo e a plasticidade do português frente aos impactos das transformações tecnológicas.

4.1 Abreviações e siglas digitais

O segundo processo marcante da linguagem digital é a proliferação de abreviações e siglas, que buscam a eficácia comunicativa e a adaptação dos textos às características e peculiaridades dos dispositivos móveis. Conversas digitais repletas de exemplos como “vc” (você), “tb” (também), “blz” (beleza), assim como siglas como “LOL” (laughing out loud) e “BRB” (be right back), já não são novidade.
Essas formas reduzidas refletem uma economia textual imposta pelo ritmo das interações comunicativas e também funcionam como indicativos de identidade e cultura, marcando informalidade e expressividade tonal. No entanto, a popularidade extensa dessas formas gera discussões sobre sua influência na proficiência linguística, especialmente em contextos educacionais, onde o equilíbrio entre o uso da linguagem formal e informal é significativo.

4.2 Emojis, gifs e elementos paralinguísticos

A comunicação digital estende os limites da escrita tradicional ao incluir elementos para-

linguísticos, como emojis, GIFs e figurinhas (stickers), que servem como meios essenciais para expressar emoções, atitudes e aspectos pragmáticos.
Itens como os emojis funcionam como marcadores de tom, substituindo a entonação, as expressões faciais e os gestos que estão ausentes na escrita digital. Essa nova camada semiótica amplia as possibilidades de expressividade e interação, formando uma linguagem multimodal que impacta diretamente a construção do significado.
Além disso, a combinação habilidosa desses elementos contribui para a formação de identidade, humor e criatividade, sendo utilizados em diferentes situações comunicativas para enriquecer as mensagens e promover empatia entre os interlocutores.

4.3 Inovações sintáticas e gramaticais

A linguagem digital acelerou mudanças significativas tanto no vocabulário quanto na sintaxe e na estrutura gramatical da língua portuguesa. Essas mudanças representam um esforço no âmbito comunicativo em busca de eficiência, fluidez e espontaneidade, em um ambiente marcado pela informalidade e pela brevidade.
A mais significativa delas é a fragmentação da estrutura frasal, frequentemente recorrendo a enunciados incompletos, paratáticos ou elípticos. Frases como "Cheguei. Cansado. Trânsito horrível." são comuns em mensagens instantâneas e postagens, rompendo com a linearidade sintática esperada na escrita normativa.
Outro aspecto recorrente é o uso intencional de desvios gramaticais estilizados, incluindo concordâncias desfeitas ("as pessoa tão brava"), grafias alternativas ("nóis vai", "miga") ou mesmo a ausência de artigos e pronomes, produzindo uma linguagem intermediária entre o estilo oral e o escrito. Esses fenômenos, que normalmente seriam classificados como erros, cumprem funções expressivas e identitárias nos meios digitais.
Também encontramos formas de reforço pragmático, como a repetição de vogais ou consoantes ("ameeeei" – "amei muito", "paraaaaa" – "para"), que funcionam como marcadores de intensidade e emoção — características tradicionalmente ausentes na escrita formal, mas valorizadas no discurso digital.
Há ainda uma ressignificação das estruturas interrogativas e exclamativas, com o uso de múltiplos sinais de pontuação ("???", "!!!!"), letras maiúsculas ("AMEI MUITO") e onomatopeias ("aaaaaaa") como recursos expressivos. Esses usos desafiam a rigidez gramatical tradicional e propõem uma nova textualidade alinhada à oralidade e à performance digital.
Tais mudanças não indicam um piora na evolução da língua, como comumente se pensa, mas sim o surgimento de novas normas de uso que encontram um contexto funcional definido: o contexto da comunicação online. A língua, como sistema vivo, evolui conforme as condições socioculturais e tecnológicas, desenvolvendo soluções criativas para as necessidades emergentes.

4.4 Misturas de código: estrangeirismos e "internetês"

A hibridização linguística, mais precisamente a mistura do vocabulário português com o inglês e aspectos do chamado "internetês" (gíria da internet), também pode ser destacada como uma característica marcante da linguagem digital moderna.
Essa dualidade de códigos linguísticos existe principalmente nos campos das redes sociais, comunidades virtuais e ambientes juvenis, onde termos como "crush", "fake", "influencer", "hater", "streamar", "dar unfollow" e "fechar parceria" passam a fazer parte do cotidiano de milhares de falantes.
Embora a questão dos estrangeirismos não seja nova na história da língua portuguesa, o que chama atenção hoje é a massividade, a rapidez da integração e a dependência direta da cultura digital globalizada. Esses termos, usados repetidamente, são práticos (não há equivalentes diretos ou concisos em português) e também simbólicos (estão associados à modernidade, status ou pertencimento cultural).
Simultaneamente, o chamado "internetês" compreende um conjunto de marcas linguísticas peculiares à escrita online, como abreviações, simplificações gráficas, omissão de acentuação e pontuação, e o uso excessivo de consoantes ou vogais ("blz," "pq," "n," "td bem," "kkk"). Esse repertório se configura

como uma linguagem funcional e eficiente, amplamente compreendida entre os usuários, embora ainda marginalizada nos contextos formais.
Essa coexistência de múltiplos códigos exige que o falante possua um conhecimento mais amplo e flexível das normas linguísticas, bem como desenvolva um certo grau de competência comunicativa ou domínio comunicativo que permita a prática da fala em mais de um registro, variedade e repertório expressivo.

5 Norma culta, escola e conflitos no espaço digital

Com a crescente digitalização da comunicação, a questão dos limites e das sobreposições entre a norma culta (padrão) e a norma popular da língua portuguesa tornou-se um tema cada vez mais relevante. Nos canais de comunicação da internet, especialmente em redes sociais, fóruns, aplicativos de mensagens e plataformas de vídeo, a linguagem pode ser descrita como estruturalmente flexível, capaz de redefinir modelos tradicionalmente considerados pela gramática normativa.
A comunicação face a face é espontânea e informal, fortemente influenciada pela linguagem verbal e por marcos culturais, característica predominante na internet. O funcionalismo da linguagem se evidencia na adoção de abreviações, gírias, emojis, simplificação de padrões sintáticos e uso de neologismos estrangeiros: comunicar-se é mais importante do que usar formas corretas. Essa prática é comum entre falantes nativos e, por vezes, percebida como erro, quando na verdade constitui uma variedade linguística legítima inserida no contexto tecnológico recente.
Essa multiplicidade de usos, no entanto, está em constante conflito com a norma oficial, especialmente em áreas onde o prescritivismo linguístico ainda prevalece. Essas tensões podem ser observadas não apenas no âmbito educacional, mas também no discurso midiático, que frequentemente reforça o conceito de uma "língua certa" em oposição ao suposto "deterioramento linguístico" promovido pela internet. Essa resistência, contudo, não considera que toda língua é, por sua natureza, dinâmica e sujeita a alterações estruturais.
Portanto, a internet pode ser tratada como um espaço de democratização linguística, onde falantes marginalizados por não dominarem a norma padrão encontram visibilidade e reconhecimento por meio de seus próprios usos linguísticos. Contudo, a valorização dessa diversidade confronta as normas mantidas por instituições tradicionais, revelando disputas por poder simbólico, conforme explicado por Bourdieu (1982), envolvendo aqueles que detêm a autoridade para definir o que é ou não legítimo no uso da língua.
Estamos diante de um cenário que exige uma reflexão crítica e atualizada sobre os critérios de correção, a eficácia comunicativa das formas linguísticas e o valor simbólico atribuído às diversas formas de linguagem, considerando os contextos e finalidades do discurso. A internet não se conforma à norma culta, mas a questiona — tornando visível aquilo que antes estava restrito às margens do mundo social acessível por canais orais.

5.1 Preconceito linguístico e ideologias normativas

O mundo online não apenas evidencia, mas também coloca em pauta o fenômeno do preconceito linguístico, um tipo de discriminação baseada na forma como as pessoas falam ou escrevem. Convencionalmente, o preconceito linguístico está ligado à valorização da norma padrão como guia de correção e prestígio, e à desvalorização das variedades populares, regionais e sociais.
Práticas comunicativas que desviam de alguma forma da norma padrão são altamente criticadas e estigmatizadas, especialmente em contextos acadêmicos e formais, podendo manifestar-se no uso de gírias, abreviações, neologismos ou fórmulas gramaticais não convencionais, comuns na internet. No entanto, esse preconceito é combatido pela visibilidade e empoderamento que o meio digital proporciona a essas variedades linguísticas.
Autores como Bagno (2007) e Faraco (2011) também ressaltam que o preconceito linguístico não se baseia em recomendações

objetivas de correção e inteligibilidade, mas em processos sociais e ideológicos que perpetuam desigualdades. Essas ideologias normativas são constantemente questionadas no ambiente digital, onde o acesso à produção e circulação do discurso é ampliado.
Além disso, o ambiente online também pode reproduzir e até aumentar o preconceito linguístico, ao promover ataques e exclusões contra grupos sociais com modos de falar e escrever marginalizados, criando novos espaços de conflito simbólico. Por isso, os discursos acadêmicos e sociais precisam reconhecer a diversidade e legitimidade das formas linguísticas encontradas na internet e combater a ditadura de uma forma fixa de correção.
Essa conscientização é fundamental para estabelecer uma comunicação mais inclusiva, com uma perspectiva de multiletramento e diversidade cultural, bem como para o desenvolvimento de cidadãos críticos que compreendam as dimensões sociais do uso da linguagem.

5.2 O papel da escola frente à linguagem digital

As escolas desempenham convencionalmente o papel de transmitir a norma culta, que pode ser definida como um nível linguístico prestigioso e apropriado para uso em contextos formais, acadêmicos e profissionais. Porém, o surgimento de novas tecnologias e o uso intensivo da linguagem digital impõem novas demandas ao sistema educacional, que precisa reconsiderar seus métodos e conteúdos para lidar com a realidade comunicativa dos estudantes.
Nas salas de aula, muitos alunos trazem uma pluralidade de registros e variedades adquiridas em ambientes digitais, que podem entrar em conflito com as expectativas normativas dos professores. O objetivo é evitar a mera correção ou repressão desses usos e, ao contrário, incentivar uma reflexão crítica sobre as diversas funções e contextos da língua, valorizando o repertório dos estudantes enquanto os ensina as normas convencionais.
Nesse sentido, a escola deve se tornar um espaço de múltiplos letramentos, não apenas em termos de ser capaz de operar dentro da norma padrão regularmente praticada, mas também de reconhecer e utilizar as linguagens digitais com todos os seus códigos visuais, auditivos e textuais presentes na mídia contemporânea.
Além disso, os educadores devem criar estratégias para introduzir o ensino da língua portuguesa com o auxílio de ferramentas digitais, utilizando os próprios recursos tecnológicos como objetos e instrumentos de aprendizagem, tornando o processo mais envolvente e atrativo para os estudantes.
Esse método de ensino contribui para a aquisição de uma competência comunicativa ampla, necessária para a vida social e profissional no mundo atual, além de combater o preconceito linguístico por meio da aceitação de uma concepção de língua mais pluralista e variável.

5.3 Letramentos digitais e multiletramentos

O letramento digital vai além da simples habilidade técnica de usar aparelhos eletrônicos; refere-se à capacidade de ler, escrever e comunicar-se criticamente em ambientes digitais, além de estar consciente das diversas formas e linguagens que circulam nesses domínios. Enquanto isso, o conceito de multiletramentos amplia a compreensão tradicional de literacia, abrangendo modalidades comunicativas básicas e incluindo, entretanto, imagens, vídeos, sons, hipertextos e outros materiais multimodais presentes na vida digital cotidiana.
No âmbito da língua portuguesa, essas noções indicam a necessidade de compreender que aprender a norma padrão não é o único caminho para garantir uma comunicação eficiente e crítica nas plataformas digitais. É preciso desenvolver competências que incluam a leitura e produção dos chamados textos híbridos, que combinam linguagem verbal e erudita, códigos visuais e acústicos, lidando com a elasticidade e complexidade das variedades de gêneros discursivos tão característicos da internet.
A tarefa da escola, portanto, é promover esses multiletramentos, preparando os estudantes para operar e lidar com mundos digitais cada vez mais complexos. Isso significa um ensino que respeite a criatividade, o pensamento crítico sobre as informações

e a construção de sentido em contextos diversos.
Além disso, os multiletramentos são socialmente inclusivos, pois ampliam as opções de assimilação para grupos que são excluídos nas práticas tradicionais de ensino. A democratização da comunicação, no que diz respeito à linguagem digital e aos meios multimodais disponíveis, fortalece tanto a diversidade cultural quanto a diversidade linguística.

5.4 Perspectivas pedagógicas para o ensino da língua em contextos digitais
Com as mudanças linguísticas e comunicativas causadas pela internet e pelas novas tecnologias, o ensino da língua portuguesa precisa considerar e aplicar novas perspectivas pedagógicas que sejam sensíveis à diversidade linguística e às novas formas de uso da linguagem digital.
O currículo escolar deve, em primeiro lugar, facilitar o ensino da norma padrão de forma contextualizada, articulando a importância dessa norma para situações formais com a análise crítica das variedades populares e digitais. Esse método evita um ensino fragmentado e prescritivo que causa alienação nos alunos, promovendo, em vez disso, uma postura reflexiva e proativa em relação à língua.
Além disso, a inclusão de atividades que explorem textos multimodais (como memes, vídeos, postagens em redes sociais, blogs) permite que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura e produção alinhadas com os padrões atuais dos multiletramentos. O professor deve atuar como mediador, orientando os alunos a navegar entre registros e gêneros, estando atento às suas funções sociais e comunicativas.
A participação ativa dos estudantes pode ser alcançada por meio do uso das próprias tecnologias digitais em sala de aula, incluindo plataformas colaborativas, aplicativos de mensagens e redes sociais educacionais, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.
Por fim, a formação continuada dos professores é necessária para prepará-los a enfrentar os desafios e as oportunidades da linguagem digital, adotando uma abordagem pedagógica inclusiva e atualizada.
Essas perspectivas pedagógicas contribuem para a formação de cidadãos críticos, capazes de aplicar de forma competente e consciente o conhecimento da língua portuguesa em diversas situações sociais, acadêmicas e profissionais, valorizando a diversidade linguística e as diferenças culturais presentes na sociedade moderna.

6 Projeções futuras e conclusões analíticas
O ambiente linguístico moderno demonstra que a língua portuguesa, ao invés de deixar de evoluir, está em constante transformação, sobre a qual o ambiente digital e as novas tecnologias exercem um impacto decisivo. As novas tendências indicam que a norma linguística pode se tornar mais permissiva em sua natureza e aberta a mudanças, para conviver paralelamente ao uso informal, multimodal e híbrido associado às informações online.
A introdução progressiva de inteligências artificiais na rede de comunicação, incluindo assistentes virtuais e programas de correção automática, já começou a influenciar a forma como os falantes criam e até revisam seus textos, favorecendo mudanças linguísticas que se adequam a esses novos interlocutores digitais. Além disso, os algoritmos de recomendação e as redes sociais convergem para espalhar viralmente expressões e formatos linguísticos que rapidamente se tornam canônicos.
A segunda tendência é o fortalecimento do multiletramento, que vai além do domínio do texto escrito e inclui a criação e interpretação de imagens, vídeos, áudios, gifs e emojis, estabelecendo um paradigma comunicativo multimodal. Nesse sentido, a língua portuguesa se mostra capaz de absorver esses recursos em sua funcionalidade comunicativa.
Outra mudança acompanha a tendência de hibridização linguística, com um movimento consistente de introdução de estrangeirismos e versões modificadas do chamado “internetês”, que funciona como um marcador de identidade e um instrumento prático nas comunidades online.
Essas forças revelam a seguinte situação: o português digital deve ser entendido como

um sistema aberto, plural e adaptável, que está em constante negociação entre norma e uso, tradição e inovação.

6.1 O papel das inteligências artificiais e novas plataformas

O papel das inteligências artificiais (IAs) na formação do português moderno (e, em particular, em sua aplicação digital) torna-se cada vez mais importante. Tecnologias como corretores ortográficos, assistentes de voz, tradução automatizada e verificação influenciam diretamente o processo de escrita e leitura de textos, tornando tanto a homogeneidade quanto a exploração estilística mais avançadas.

Essas tecnologias oferecem recursos como correção de erros, sugestão de sinônimos e até a criação automática de textos, o que pode ajudar a ampliar o repertório linguístico dos falantes. No entanto, também geram problemas relacionados à padronização excessiva, à tendência de homogeneizar a língua e à dependência da tecnologia na escrita.

Além das IAs, as novas plataformas online, incluindo TikTok, Discord, Clubhouse e outras redes emergentes, oferecem modos comunicativos inéditos, como textos, áudio e vídeo em tempo real, incentivando trocas cada vez mais multimodais e efêmeras. Essa pluralidade de meios reforça o uso de variantes mais flexíveis da língua, ajustadas às particularidades de cada meio.

A competência comunicativa necessária para interagir nesses ambientes digitais é bastante complexa e envolve habilidades linguísticas, digitais e culturais dos falantes. Essa competência deve ser desenvolvida a partir da educação formal, capacitando os usuários a adotarem posições críticas diante das transformações da língua e das relações de poder presentes na comunicação digital.

Assim, as ações das IAs e das novas plataformas não afetam apenas o comportamento linguístico no português, mas também perturbam os paradigmas próprios do ensino, dos processos comunicativos e da normatização da língua, o que demanda pesquisa e análise contínuas.

6.2 A coexistência entre linguagem digital e escrita formal

A existência paralela da linguagem digital — informal, multimodal e flexível — e da escrita formal, que impõe regras rígidas e sistemáticas, é um dos principais desafios para a compreensão e o ensino da língua portuguesa atualmente.

Muito pelo contrário, esses dois registros são complementares e atendem a diferentes situações comunicativas e usos discursivos. A comunicação linguística online tem uma natureza muito mais rápida, expressiva e interativa, enquanto a escrita acadêmica, profissional e oficial busca clareza, precisão e lógica, que são essenciais em ambientes oficiais, acadêmicos e profissionais.

A dificuldade está em capacitar os falantes para que consigam transitar adequadamente entre esses registros, estando conscientes de suas peculiaridades e sabendo quando cada um é necessário em determinada situação social. Essa habilidade pode ser chamada de competência diglóssica, uma aptidão fundamental para o pleno exercício da cidadania e para o funcionamento bem-sucedido em diversas esferas da vida social.

No campo educacional, é importante incentivar um sistema que valorize a diversidade linguística, sem desvalorizar a importância da norma padrão, mas também sem excluir o uso legítimo da língua nas redes digitais. Essa postura deve promover práticas de leitura e escrita que compreendam tanto textos formais quanto gêneros eletrônicos, preparando os estudantes para se comunicarem efetivamente em diferentes contextos.

Portanto, a coexistência simultânea da linguagem digital e da escrita formal configura um processo extremamente rico, que reflete o caráter vivo e polissêmico do português moderno.

Considerações Finais

A análise do papel que as novas tecnologias e a internet desempenham no desenvolvimento contemporâneo da língua portuguesa revela-se bastante complexa, dinâmica e multidimensional. A existência de novos recursos comunicativos — como neologismos, abreviações, emojis e novas construções sintáticas — tem exercido uma influência con-

tínua sobre o português, enquanto sistema vivo e social, especialmente em contextos digitais.

Essa transformação evidencia o conflito entre a norma padrão, tradicionalmente associada a contextos formais e institucionais, e as variedades linguísticas digitalizadas, caracterizadas por maior liberdade, informalidade e multimodalidade. Essa tensão não deve ser vista como uma oposição, mas como um processo dialético que reflete transformações sociais, culturais e tecnológicas mais amplas.

No campo educacional, é importante reconhecer o valor dos multiletramentos e implementar uma pedagogia inclusiva, que possa acomodar o ensino da linguagem digital juntamente com o ensino da norma padrão, promovendo uma competência comunicativa ampla nos estudantes. A escola deve funcionar como uma instituição de mediação, onde o indivíduo desenvolve as habilidades necessárias para participar criticamente e com competência em diferentes contextos discursivos.

Por fim, em uma perspectiva futura, espera-se que a língua portuguesa se integre cada vez mais aos aspectos e formatos próprios da comunicação digital, impulsionada por tecnologias como as inteligências artificiais e as novas plataformas multimodais. Tal desenvolvimento evidencia a necessidade de pesquisas contínuas para aprofundar a compreensão dessas dinâmicas, bem como de políticas educacionais e linguísticas que valorizem a diversidade e a democratização do uso da língua.

Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico: o que é, como se faz. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. In: BOURDIEU, Pierre. Lógica da prática. Tradução de Maria Lúcia Leal e Maria Sylvia de Carvalho Franco. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 53-78.

FARACO, Carlos Alberto. Linguística Aplicada: o ensino de língua e a educação. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Reading Images: The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 2006.

MILLER, Carolyn R.; SELBER, Stuart A. Multiliteracies: Writing in the 21st Century. Southern Illinois University Press, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. Language and Mobility: Unexpected Places. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

SANTOS, Maria Luiza; REZENDE, Mário Lúcio. Letramento digital e multiletramentos: práticas de leitura e escrita na contemporaneidade. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 16, n. 1, p. 123-143, 2016.

SOUSA, Marília de; LIMA, João Carlos. Mudanças sintáticas e gramaticais no português digital: uma análise contemporânea. Revista Linguagem & Ensino, v. 23, n. 2, p. 89-105, 2020.

VASCONCELOS, Ana Beatriz. A norma culta em conflito: identidade e diversidade linguística no espaço digital. São Paulo: Contexto, 2018.

WARDHUIZEN, Tom; KRUGER, Johan. Language Change in the Digital Age. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

ANGELA DOS SANTOS AMÂNCIO GOMES

RESUMO
Este artigo vai analisar os principais desafios enfrentados por professores e alunos nesse processo de alfabetização, destacando fatores pedagógicos, sociais e institucionais que influenciam o desempenho escolar. A alfabetização é uma etapa fundamental no processo educacional, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, onde a criança desenvolve competências básicas de leitura e escrita. A metodologia adotada é de caráter bibliográfico, com base em estudos sobre práticas de alfabetização no Brasil. Os resultados indicam que a formação docente, os recursos pedagógicos e o envolvimento familiar são elementos cruciais para o sucesso da alfabetização. Com base na pesquisa feita, o estudo discute práticas educativas eficazes, a importância da formação docente e a influência do ambiente familiar e escolar. Este artigo faz uma análise dos dados de alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental no Brasil, entre 2016 e 2023. Ele destaca como a pandemia de COVID-19 afetou esse processo e aponta as desigualdades regionais que ficaram evidentes nesse período. Conclui-se que a alfabetização exige uma abordagem integrada e contextualizada, que considere as necessidades dos alunos e promova o desenvolvimento pleno de suas capacidades linguísticas e cognitivas.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, Ensino Fundamental I, Educação, Leitura, Escrita.

ABSTRACT
This article will analyze the main challenges faced by teachers and students in this literacy process, highlighting pedagogical, social, and institutional factors that influence school performance. Literacy is a fundamental stage in the educational process, especially in the early years of Elementary School I, when children develop basic reading and writing skills. The methodology adopted is bibliographic in nature, based on studies on literacy practices in Brazil. The results indicate that teacher training, pedagogical resources, and family involvement are crucial elements for successful literacy. Based on the research carried out, the study discusses effective educational practices, the importance of teacher training, and the influence of the family and school environment. This article analyzes literacy data for 2nd grade elementary school students in Brazil between 2016 and 2023. It highlights how the COVID-19 pandemic affected this process and also points out the regional inequalities that became evident during this period. It is concluded that literacy requires an integrated and contextualized approach, which considers the needs of students and promotes the full development of their linguistic and cognitive capacities.

KEYWORDS: Literacy, Elementary School I, Education, Reading, Writing.

INTRODUÇÃO

A alfabetização na Educação Infantil, embora não constitua o foco primordial, desempenha um papel crucial na preparação das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita no Ensino Fundamental. Este processo visa não só a familiarização com a linguagem escrita, promovendo o contato com livros e narrativas, mas também a criação de experiências que tornam o aprendizado subsequente mais fluido.

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga "codificar e decodificar" os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonoló-

gica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p. 89 e 90).

Os métodos de alfabetização podem ser classificados em dois grupos:
Sintéticos: que focam no ensino das letras, dos sons ou das sílabas.
Analíticos: que iniciam com a leitura de palavras ou textos inteiros e, posteriormente, decompõem esses elementos.
Independentemente do método, a educação infantil é vista como um precursor da alfabetização formal, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades e interesses relacionados à linguagem oral e escrita.

A fase da alfabetização é significativa, ao ser nela que as crianças se apropriam da linguagem escrita, reconhecem diferentes formatos textuais e começam a traçar seu estilo individual. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2010, p. 46).

Ou seja, alfabetizar envolve ensinar uma técnica específica, que é o método de aprender a ler e escrever. Quando a criança lê, ela decifra sinais gráficos, transformando grafemas em fonemas; quando escreve, ela codifica, convertendo fonemas em grafemas.
Esse processo é bastante complexo e exige diferentes tipos de raciocínio, incluindo abstração e memorização. Como a escrita é uma convenção social, ela precisa ser ensinada de forma adequada.
Criar um ambiente adequado e preparado é importante para garantir o desenvolvimento processo.
A alfabetização representa um dos pilares da educação básica, sendo determinante para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças.
No Ensino Fundamental I, especialmente entre o 1º e o 3º ano, ocorre a consolidação das habilidades linguísticas essenciais que servirão de base para toda a trajetória escolar.
No entanto, o Brasil ainda enfrenta desafios consideráveis quanto à efetividade das práticas de alfabetização, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social.
A alfabetização e o letramento constituem uma das etapas mais importantes da educação básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, que compreendem do 1º ao 5º ano.

O que se defende, quanto aos dois conceitos, é a consciência de que não há necessidade de primeiro aprender a técnica, para só depois dar início ao processo de letramento, bastando para tanto que, na alfabetização, sejam utilizados textos veiculados socialmente, reais, e não textos artificiais, como os da cartilha, que tinham como único objetivo a fixação de sílabas trabalhadas por meio da palavra-chave. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2010, p. 47).

É nesse período que os alunos constroem as primeiras noções formais da língua escrita, impactando diretamente em seu desempenho escolar futuro.
Sobre Alfabetização SOARES (2005), diz:

Conhecimentos e procedimentos: a escrita alfabético-ortográfica é um sistema de representação; ele se distingue de outros sistemas de representação, como o desenho; ele representa certas propriedades do signo linguístico; sua utilização envolve uma automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa. Capacidades motoras e cognitivas: habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha, corretivo, régua...), aprendizagem de uma postura corporal adequada na leitura e na escrita, aprendizagem da caligrafia. (SOARES, 2005, p. 24).

No entanto, apesar dos avanços nas políticas públicas educacionais, ainda existem muitos desafios para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas na idade certa.
O presente artigo visa discutir esses desafios e apontar caminhos possíveis para a melhoria da alfabetização no Brasil.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A alfabetização é um processo fundamental na formação educacional das crianças, sendo nos primeiros anos do Ensino Fundamental I que se desenvolvem as habilidades básicas de leitura e escrita.

Nesse contexto, a alfabetização se torna uma porta de entrada para o universo da leitura e da escrita, oferecendo experiências que despertam o interesse pelas palavras.

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES, 2005, p.24).

O aspecto multifacetado da alfabetização é especialmente digno de destaque.

Cada criança tem suas próprias experiências e estilos de aprendizagem, por isso, diversificar os métodos de alfabetização não só é benéfico, mas também fundamental para atender às diferentes necessidades de cada estudante.

Ao abraçar diferentes abordagens, os educadores podem criar um ambiente inclusivo que atende às singularidades de cada aluno, potencializando o processo de aprendizagem.

Portanto, é imprescindível que tanto educadores quanto instituições reconheçam e valorizem a importância desta fase inicial. É importante criar experiências que vão além da simples leitura e escrita, proporcionando um aprendizado mais rico e significativo.

MENDONÇA e MENDONÇA (2010), destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça a escrita como um sistema complexo que requer ensino explícito, análise crítica e intervenção constante do professor para garantir o sucesso da alfabetização no Ensino Fundamental I.

É preciso cultivar um ambiente onde a literatura e a expressão escrita sejam celebradas, incentivando as crianças a explorar e a se apaixonar pelas possibilidades que as palavras oferecem. Assim, estaremos não somente formando leitor, mas verdadeiros amantes da literatura, prontos para se aventurarem em um mundo repleto de histórias e ideias.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

Aprender a ler e escrever vai além da decodificação de símbolos; trata-se de compreender e produzir sentidos no mundo letrado, a alfabetização é um processo ativo de construção do conhecimento, onde a criança faz pressuposições sobre a linguagem escrita e aprende a utilizá-la de forma contextualizada.

A Base Nacional Comum Curricular destaca que a alfabetização deve ser prioridade nos dois primeiros anos do ensino fundamental, com foco em uma aprendizagem que faça sentido para a criança e no desenvolvimento do letramento.

DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Entre os principais desafios estão a precariedade da formação inicial e continuada dos professores, a falta de materiais didáticos adequados, a baixa participação da família e as desigualdades sociais.

Políticas públicas inconsistentes e a ausência de estratégias pedagógicas contextualizadas contribuem para altos índices de fracasso escolar e evasão nos anos iniciais.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFICAZES

A adoção de metodologias ativas, o uso de jogos educativos, projetos interdisciplinares e a valorização da literatura infantil são apontados como estratégias eficazes para o processo de alfabetização.

MENDONÇA e MENDONÇA (2010), argumentam que a escrita não é uma habilidade adquirida naturalmente, mas sim uma construção que requer ensino sistemático e intervenção pedagógica.

Além disso, a avaliação contínua permite ao professor adaptar suas intervenções às necessidades dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e eficiente.

Quando você lê o artigo Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização de MENDONÇA e MENDONÇA (2010), você percebe o objetivo do artigo, que é

Analisar as contribuições da psicogênese da língua escrita para a alfabetização.

Identificar equívocos e consequências resultantes de interpretações inadequadas dessa teoria.

A psicogênese é fundamental para compreender o processo de aprendizagem da escrita, mas deve ser complementada por práticas pedagógicas.

PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

A colaboração entre escola e família é fundamental para a alfabetização ser bem-sucedida. Quando as crianças são estimuladas em casa com livros, revistas, músicas e jogos educativos, elas tendem a desenvolver suas habilidades linguísticas de forma mais rápida. Por isso, ações que envolvam toda a comunidade escolar são muito importantes.

Alfabetizar não significa apenas aprender as letras do alfabeto; é muito mais do que isso. Trata-se de um processo que envolve a compreensão da linguagem escrita em seus diversos usos sociais.

Sobre não definir a alfabetização como aprender escrever e a ler, MENDONÇA e MENDONÇA (2010), enfatizam a importância de compreender a escrita como um sistema de representação historicamente acumulado, que deve ser ensinado explicitamente.

As crianças constroem hipóteses sobre a escrita, e o papel do professor é mediar esse processo, oferecendo situações didáticas significativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece como meta que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental. Isso implica em garantir práticas pedagógicas que respeitem o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p. 59).

Na BNCC existe no ensino fundamental I (Anos Iniciais), quatro eixos, são eles:

Oralidade: aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais;

Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos;

Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente;

Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.

Todos esses eixos são responsáveis por aprofundar as experiências com a língua oral e escrita dos alunos.

Para a BNNC em resumo, podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de)codificação, que envolvem:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);

Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);

Conhecer o alfabeto;

Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;

Dominar as relações entre grafemas e fonemas;

Saber decodificar palavras e textos escritos;

Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;

Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento).

(Informações do site do MEC na BNCC, 2018)

A promoção da alfabetização no Ensino Fundamental I é uma das principais metas das políticas educacionais no Brasil foram criados diversos documentos normativos e diretrizes com o intuito de assegurar esse direi-

to.
A seguir, apresento uma tabela com o resumo dos documentos e políticas públicas mais relevantes que garantem a alfabetização na etapa inicial da educação básica:

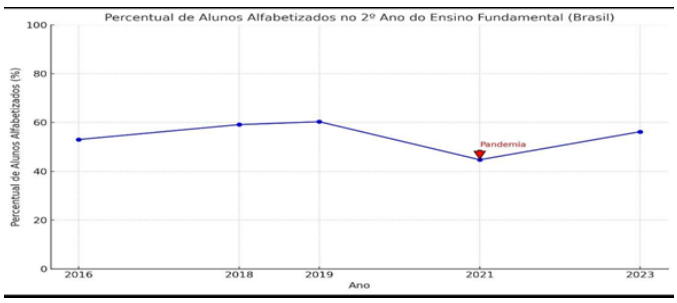
Tabela 1- Alfabetização no Ensino Fundamental I

Documento / Política	Ano	Objetivo Relacionado à Alfabetização
Constituição Federal	1988	Garante o direito à educação básica com acesso, permanência e aprendizagem.
LDB – Lei nº 9.394	1996	Define o Ensino Fundamental obrigatório e com foco na alfabetização nos anos iniciais.
Plano Nacional de Educação (PNE)	2014	Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017	Estabelece as aprendizagens essenciais, com ênfase na alfabetização até o 3º ano.
Política Nacional de Alfabetização (PNA)	2019	Promove uma alfabetização baseada em evidências científicas (consciência fonológica, fluência etc.).
Programa Criança Alfabetizada (em estados como Pernambuco, Ceará etc.).	2023	Programas estaduais que reforçam o compromisso com a alfabetização na idade certa. Envolvem formação continuada de professores, material didático específico, monitoramento e avaliação.
SAEB e ANA (Avaliações Nacionais)	2012	Avaliam o nível de alfabetização, leitura e matemática dos alunos do Ed. Fundamental I.

Fonte: Documentos Citados e Google

Não podemos esquecer que tivemos um período difícil para o nosso País em 2020, passamos por uma Pandemia Mundial, que afetou a educação no Brasil.
O gráfico abaixo mostra uma queda no progresso da alfabetização em 2021.

Gráfico 1:Evolução da Alfabetização Nacional (2016 – 2023)



Fonte: Criança Alfabetizada site: https://www.gov.br/mec/

Essa redução está diretamente relacionada à pandemia de COVID-19, que interrompeu as aulas presenciais e aumentou as desigualdades na educação.
Em 2023, os dados mostram uma recuperação parcial, embora ainda não se tenha retomado os níveis pré-pandemia.
A alfabetização no 2º ano é um dos pilares da educação básica e um indicador importante de justiça social. Apesar de avanços em alguns períodos, os impactos da pandemia ainda são evidentes. Esses números evidenciam desigualdades históricas no sistema educacional brasileiro.

Tabela 2: Resumo – Indicador Criança Alfabetizada (2023)

Categoria	Informações Principais
Desempenho Nacional (2023)	56% das crianças da rede pública alcançaram o patamar de alfabetização definido pelo Inep para o 2º ano.
Comparativo com anos anteriores	20 p.p. acima do Saeb 2021 - 1 p.p. acima de 2019 (55%)
Cobertura do Indicador	85% dos alunos das redes públicas participaram.
Estados com maior progresso	19 estados superaram os resultados de 2019 Destaques: Rondônia e Maranhão (mais de 10 p.p. de aumento).
Estados não incluídas	Acre, Roraima e Distrito Federal (não implementaram sistema estadual de avaliação).
Metas Futuras	Metas progressivas de alfabetização com base em padrão nacional (743 pontos na escala Saeb).
Compromisso Nacional	Lançado em 2023. Tem como objetivo alfabetizar todas as crianças até o final do 2º ano e recuperar aprendizagens dos anos afetados pela pandemia (3º aos 5º anos).
Adesão ao Compromisso	5.558 municípios e todos os estados brasileiros
Investimentos do MEC	R$ 1 bilhão no total - R$ 38,2 milhões para bolsas da Renalfa - R$ 667 milhões em formação de professores - R$ 374 milhões em infraestrutura e materiais.
Política de Alfabetização	19 estados com políticas instituídas - 8 estados em fase de finalização
Comitês Estratégicos Estaduais	25 comitês criados (cobrindo 99,7% dos municípios)
Formação de Professores	1.085.488 profissionais atendidos, parceria com 34 universidades públicas.
Infraestrutura Escolar	126 mil Cantinhos da Leitura em 38 mil escolas - 10 milhões de materiais distribuídos
Reconhecimento e Premiação	Criação do Selo Compromisso com a Alfabetização e prêmios para redes que atingirem as metas.

Fonte: Agência gov, site: https://agenciagov.ebc.com.br/

As regiões Sul e Sudeste apresentam os melhores índices, refletindo maior investimento em infraestrutura escolar, formação docente e acesso a recursos educacionais. Em contrapartida, as regiões Norte e Nordeste enfrentam desafios relacionados à pobreza, distâncias geográficas e déficit de políticas públicas eficazes, o que impacta diretamen-

te na qualidade do ensino e no desempenho dos alunos.
A realidade educacional brasileira apresenta diversos obstáculos à efetivação de uma alfabetização de qualidade. Entre os principais desafios estão:
A formação inadequada de professores alfabetizadores;
A carência de materiais didáticos apropriados;
Fatores como desigualdades socioeconômicas, que impactam o desempenho escolar;
A falta de políticas públicas consistentes e de continuidade nos programas educacionais também dificultam esse processo.

É essencial distinguir alfabetização de letramento, sendo este último a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma crítica e funcional. Portanto, alfabetizar é também preparar o aluno para atuar socialmente com a linguagem escrita.
Diversas estratégias pedagógicas podem ser adotadas para tornar o processo de alfabetização mais eficiente, como:
O uso de literatura infantil;
A criação de projetos interdisciplinares;
O estímulo à produção de textos;
A utilização de jogos educativos;
A promoção de rodas de leitura e escrita.

Além disso, a avaliação diagnóstica contínua e formativa permite identificar as dificuldades dos alunos e planejar intervenções pedagógicas adequadas.
Para alcançar a alfabetização com sucesso, a colaboração entre escolas, famílias e comunidades é importante. O envolvimento dos pais na supervisão do aprendizado pode ajudar muito no desempenho dos filhos.
Ambientes estimulantes, com acesso a livros, revistas e outros materiais de leitura, também favorecem o gosto pela leitura e escrita.
Conteúdos na Alfabetização e Letramento:
Alfabeto e fonemas;
Formação de sílabas e palavras;
Escrita espontânea e orientada;
Leitura de textos curtos;
Consciência fonológica.

Os professores podem adotar diferentes metodologias, como, por exemplo:
Atividades lúdicas: jogos com letras móveis, bingo de palavras, caça-palavras;
Leitura coletiva: de textos curtos, com apoio visual;
Escrita dirigida: produção de palavras e frases com apoio do professor;
Rodas de conversa: para estimular a oralidade;
Tecnologia e mídia: uso de vídeos educativos e aplicativos de alfabetização.

Recursos Didáticos que podemos usar em sala de aula para trabalhar a alfabetização e o letramento:
Cartazes com o alfabeto;
Letras móveis e sílabas recortáveis;
Textos curtos como poesias;
Quadro branco, papel e canetões;
Livros infantis;
Materiais digitais.
Como podemos avaliar os alunos no ensino fundamental sobre as aulas de alfabetização e letramento?
Monitoramento constante do rendimento dos estudantes nas tarefas sugeridas;
Registrar as leituras realizadas;
Produções escritas individuais;
Participação nas atividades orais e coletivas.

Depois da avaliação o professor pode fazer uma exposição das produções dos alunos na sala de aula, fazer com os alunos uma apresentação oral de pequenas leituras e criar um “livrinho” coletivo com textos produzidos pelos alunos.
O objetivo Geral da Alfabetização e do Letramento é promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio de atividades lúdicas, significativas e interativas, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

CONCLUSÃO
Este artigo analisou os principais desafios enfrentados no processo de alfabetização, considerando aspectos pedagógicos, sociais e institucionais.
A alfabetização no Ensino Fundamental I é um processo complexo que exige investimento em formação docente, recursos pedagógicos e políticas públicas eficazes.

Superar os desafios da alfabetização requer um compromisso coletivo entre gestores, educadores e famílias. Promover práticas pedagógicas contextualizadas e centradas no aluno é um caminho promissor para garantir a todos o direito à educação de qualidade.

A alfabetização no Ensino Fundamental I é um processo essencial e complexo, que vai além do ensino das letras e sílabas. Ela exige uma abordagem pedagógica sensível, criativa e baseada no respeito ao desenvolvimento de cada criança.

Superar os desafios da alfabetização requer o compromisso de toda a sociedade, com investimentos na formação de professores, em materiais adequados e em políticas públicas continuadas. Então assim será garantido o direito de todas as crianças brasileiras a uma educação integral e de qualidade.

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental I é um processo essencial e estruturante para o desenvolvimento educacional e social das crianças. Ela não se limita ao domínio mecânico da leitura e da escrita, mas envolve a inserção do aluno em práticas letradas significativas, que o capacitem a interagir criticamente com o mundo ao seu redor. Entretanto, inúmeros desafios ainda comprometem a efetividade desse processo, como a formação insuficiente de professores, a escassez de recursos pedagógicos e as desigualdades socioeconômicas que impactam diretamente a aprendizagem.

Por outro lado, práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, aliadas ao uso de materiais adequados e à valorização do papel da família, revelam-se fundamentais para garantir uma alfabetização de qualidade. A construção de políticas públicas consistentes, o investimento na formação continuada dos docentes e a promoção de uma educação inclusiva e equitativa são caminhos indispensáveis para superar os obstáculos existentes.

Torna-se evidente que a alfabetização no Ensino Fundamental I demanda uma ação articulada entre escola, família, comunidade e poder público, visando de assegurar a todas as crianças o direito de aprender, se expressar e participar plenamente da sociedade.

Conclui-se que uma abordagem pedagógica contextualizada e inclusiva é essencial para garantir o direito à aprendizagem a todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: < https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 17 de maio de 2025.

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. Programa Criança Alfabetizada. MEC. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>. Acesso em 17 de maio de 2025.

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. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).2020

BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) desde 1990. Disponível em: <htpps://www.gov.br/inep/>. Acesso em 15 de maio de 2025

MANDONÇA, Onaide Schwartz. MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. UNESP/ UNIVESP. 2010. Disponível em: < https://acervo-digital.unesp.br/>. Acesso em 16 de maio de 2025

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caderno do professor / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/ FaE/ UFMG, 2005. Disponível em: <https://orientaeducacao.wordpress.com/>. Acesso em 15 de maio de 2025.

TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2005.

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

ANGELA PAGANINI SANTOS

RESUMO

A consciência fonológica, habilidade essencial que envolve a percepção e manipulação dos sons da linguagem oral, deve ser estimulada desde os primeiros anos escolares por meio de práticas pedagógicas intencionais, pois é fundamental para a alfabetização eficaz, o desenvolvimento da leitura e escrita, e para garantir o sucesso educacional e social das crianças. Para a elaboração desse projeto foi realizada uma pesquisa bibliográfica, utilizando de 8 artigos científicos na elaboração deste projeto, sendo os objetivos deste investigar como a consciência fonológica pode ser desenvolvida na prática pedagógica, identificar atividades que a estimulem no cotidiano escolar e refletir sobre seus impactos na trajetória de leitura e escrita das crianças. O desenvolvimento e a estimulação intencional da consciência fonológica, especialmente em contextos educativos inclusivos e bilíngues, são fundamentais para melhorar a alfabetização, reduzir desigualdades e favorecer o aprendizado de crianças com diferentes necessidades. Concluindo assim que a consciência fonológica, quando estimulada de forma intencional e inclusiva desde os primeiros anos escolares, é fundamental para garantir uma alfabetização sólida, promover a autonomia na leitura e escrita, e superar desigualdades educacionais.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação infantil; Fonologia.

INTRODUÇÃO

O ingresso da criança no universo da leitura e da escrita representa uma das etapas mais significativas e complexas de sua trajetória educacional. Trata-se de um momento em que diferentes habilidades cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais se entrelaçam, exigindo uma série de competências que vão muito além do simples reconhecimento das letras do alfabeto. Dentro desse contexto multifacetado, a consciência fonológica desponta como uma das habilidades mais fundamentais, especialmente nos primeiros anos da escolarização. Ainda que muitas vezes negligenciada ou subestimada, essa competência ocupa papel central no processo de alfabetização, sendo reconhecida por diversos estudos como um dos preditores mais confiáveis para o sucesso na leitura e na escrita.

A consciência fonológica pode ser entendida como a capacidade de refletir sobre os sons da linguagem oral e de manipulá-los intencionalmente. Essa habilidade inclui, por exemplo, o reconhecimento de que palavras podem ser divididas em sílabas, que certos sons se repetem em diferentes palavras (como nas rimas), ou ainda que uma palavra pode ser segmentada até chegar aos seus fonemas constituintes. Tais operações mentais, embora aparentemente simples, exigem um nível sofisticado de atenção à estrutura sonora da fala, e servem como base para a compreensão e o domínio do sistema alfabético. Ao desenvolver a habilidade de identificar e manipular os sons da língua, a criança começa a perceber as relações entre o que escuta e o que se escreve, estabelecendo conexões essenciais para a codificação (escrita) e a decodificação (leitura).

Importante destacar que a aquisição da consciência fonológica não ocorre de forma automática nem espontânea. Ao contrário, ela deve ser estimulada intencionalmente no ambiente escolar, sobretudo na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de práticas pedagógicas significativas, planejadas e adaptadas às necessidades de cada criança. Atividades que envolvem jogos de rima, aliterações, segmentação de palavras, identificação de sons iniciais e finais, entre outras estratégias lúdicas e interativas, contribuem para tornar o processo de alfabetização mais eficaz e prazeroso. Essas práticas também respeitam o ritmo de aprendizagem individual, ampliando as oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam dificuldades específicas.

Diante da relevância desse tema, este proje-

to tem como objetivo principal analisar a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização infantil, destacando como essa habilidade interfere diretamente na apropriação do sistema de escrita alfabética. Como objetivos específicos, pretende-se: investigar de que forma a consciência fonológica pode ser desenvolvida na prática pedagógica; identificar atividades que favoreçam sua estimulação no cotidiano escolar; e refletir sobre os impactos do seu desenvolvimento precoce na trajetória de leitura e escrita das crianças. Ao compreender os mecanismos que envolvem a relação entre linguagem oral e linguagem escrita, busca-se oferecer subsídios teóricos e práticos para a atuação docente voltada à promoção de uma alfabetização mais eficiente, inclusiva e significativa.

Diversas pesquisas demonstram que crianças com bom desenvolvimento da consciência fonológica têm maior facilidade para compreender o princípio alfabético e, consequentemente, para avançar na leitura e na escrita com mais autonomia e segurança. Por outro lado, dificuldades nesse aspecto costumam estar associadas a obstáculos persistentes na alfabetização, podendo comprometer o desempenho escolar ao longo dos anos. É por isso que a atuação do educador, ao reconhecer a importância dessa habilidade e incorporar estratégias que favoreçam seu desenvolvimento, torna-se essencial na promoção de uma alfabetização mais sólida, inclusiva e significativa.

Dessa forma, compreender a consciência fonológica como um dos pilares do processo de alfabetização infantil é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que não apenas ensinem a ler e escrever, mas que também formem sujeitos críticos, autônomos e plenamente inseridos nas práticas sociais letradas. Investir na estimulação precoce dessa habilidade, portanto, não deve ser visto como um diferencial, mas sim como uma necessidade educacional básica, capaz de garantir à criança as ferramentas necessárias para o seu pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo e social.

DESENVOLVIMENTO

Faria (2019) demonstrou que trabalhar a consciência fonológica, especialmente por meio de atividades focadas nas habilidades silábicas e fonêmicas, pode ser uma estratégia eficaz para alfabetizar crianças com deficiência intelectual. A intervenção psicopedagógica proposta permitiu que a criança não apenas reconhecesse sons e os relacionasse às letras, mas também construísse significado para a escrita, superando a visão inicial de que a linguagem escrita é apenas um conjunto de símbolos sem função. Durante as sessões, Faria (2019) observou uma evolução considerável no desempenho linguístico e cognitivo da criança. Por meio de uma mediação sistemática e intencional, a criança passou a identificar sons iniciais das palavras, manipular sílabas e formar vocábulos com significado pessoal, evidenciando um despertar não apenas técnico, mas também afetivo e simbólico em relação à linguagem escrita. Esses progressos corroboram a perspectiva de Vygotsky, que entende o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como resultado da interação entre sujeito e meio, mediada por instrumentos culturais — neste caso, a linguagem.

Por outro lado, a revisão de Medeiros et al. (2020) indica que o bilinguismo, sobretudo quando iniciado na primeira infância, tende a favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças, conferindo vantagens relevantes para a alfabetização. A análise dos estudos selecionados mostrou que, na maioria dos casos, crianças bilíngues superaram seus pares monolíngues em tarefas que envolvem a identificação e manipulação dos sons da fala — habilidades essenciais para a leitura e escrita. Esse desempenho superior foi mais pronunciado entre aquelas expostas a uma segunda língua desde os primeiros anos, reforçando a importância da idade de início da exposição como fator determinante. O tempo de contato com a nova língua e as características fonológicas desta também influenciaram os resultados, sugerindo que ambientes de bilinguismo equilibrados e estruturados favorecem o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas mais sólidas. Além disso, a Teoria da Transferência Linguística é utilizada para explicar como as habilidades fono-

lógicas adquiridas em um idioma podem ser positivamente aproveitadas no outro, ampliando a consciência linguística geral.

Vanzo Pestun (2010) aponta que a estimulação sistemática da consciência fonológica na educação infantil pode favorecer a aprendizagem da leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mesmo que os resultados estatísticos não tenham sido significativos. As crianças que participaram do programa de intervenção apresentaram avanços qualitativos mais expressivos nas habilidades fonológicas e na escrita em comparação ao grupo controle, sugerindo que a mediação pedagógica intencional, mesmo em curto prazo, pode gerar impactos positivos no desenvolvimento do conhecimento linguístico. As atividades voltadas à escuta, segmentação e manipulação dos sons da fala contribuíram para o fortalecimento de competências essenciais à alfabetização. A ausência de diferenças estatísticas mais robustas não invalida a eficácia do programa, que se mostrou relevante do ponto de vista pedagógico, especialmente para crianças em situação de vulnerabilidade social e educacional.

Complementando, Freitas e Farias (2024) destacam que o apagamento do /R/ final na escrita é um fenômeno frequente entre crianças em processo de alfabetização, principalmente entre aquelas da rede pública. Essa dificuldade foi mais evidente nos primeiros anos escolares, indicando fragilidade no domínio das regras ortográficas em fases iniciais da aprendizagem. Entretanto, alunos do 3º ano apresentaram avanços significativos, sugerindo que o progresso escolar contribui diretamente para o amadurecimento das habilidades linguísticas necessárias para a escrita correta.

Um dos principais achados do estudo de Freitas e Farias (2024) foi que crianças com níveis mais elevados de consciência metalinguística tendem a cometer menos erros na grafia do /R/ final. Isso reforça a ideia de que a capacidade de refletir sobre a linguagem em seus múltiplos níveis (fonológico, sintático, morfológico e lexical) é fundamental para o sucesso na alfabetização. A relação entre a metacognição linguística e o desempenho ortográfico configura-se, assim, como um fator-chave na construção da competência escrita.

Fontoura Porcellis et al. (2018) demonstram claramente que a estimulação da consciência fonológica pode ser eficaz em populações com desenvolvimento atípico, como indivíduos com síndrome de Down (SD). Após um programa de intervenção adaptado às necessidades cognitivas específicas desses participantes — considerando dificuldades comuns como déficits na memória de trabalho, atenção e linguagem expressiva —, os resultados indicaram melhorias significativas nas habilidades fonológicas, especialmente nos níveis de sílaba e fonema.

Fontoura Porcellis et al. (2019) destacam que, embora ambos os grupos experimentais — com SD e com desenvolvimento típico — tenham apresentado progressos após a intervenção, os participantes com síndrome de Down obtiveram ganhos ainda mais expressivos no nível do fonema, alcançando desempenho estatisticamente superior ao grupo controle. Esse resultado reforça a eficácia do programa e o potencial de aprendizagem de pessoas com SD quando recebem atenção individualizada e adaptações pedagógicas adequadas.

Nogueira e Barbosa (2019) observaram que algumas atividades contemplam elementos importantes da consciência fonológica, como rimas, aliterações e segmentação silábica. Entretanto, muitas dessas propostas são superficiais ou desconectadas da realidade das crianças. A cartilha analisada, por exemplo, segue predominantemente o método silábico tradicional, baseado na repetição mecânica, o que limita o desenvolvimento de habilidades fonêmicas mais complexas e a reflexão crítica sobre a linguagem. Já a apostila analisada mostrou-se mais alinhada a práticas contemporâneas, incluindo jogos sonoros e estímulos à escrita espontânea. Contudo, prevaleceram atividades repetitivas e ditados que frequentemente ignoram a diversidade linguística dos alunos, desconsiderando as variações dialetais presentes na oralidade cotidiana.

Além disso, Freitas e Farias (2024) apontam que o contexto pandêmico agravou desigualdades já existentes no sistema educacional. Alunos da rede privada apresenta-

ram evolução mais consistente ao longo dos anos escolares, enquanto os da rede pública enfrentaram oscilações no desempenho, especialmente no 2º ano, coincidindo com o ápice das restrições impostas pelo ensino remoto. Essa disparidade evidencia como fatores estruturais e o acesso desigual a recursos pedagógicos influenciam diretamente a qualidade da alfabetização.

No entanto, Medeiros (2020) alerta que o bilinguismo, por si só, não garante vantagens fonológicas. Quando a exposição à segunda língua ocorre de forma tardia, descontextualizada ou desequilibrada entre os idiomas, os benefícios podem ser reduzidos ou até prejudicados. Além disso, fatores como nível socioeconômico, escolaridade dos pais, gênero e o tipo de bilinguismo (simultâneo ou sequencial) influenciam os resultados observados. Assim, apesar de divergências na literatura, os achados da revisão sugerem que o bilinguismo, especialmente em contextos bem conduzidos, é um fator potencialmente enriquecedor para o desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade fundamental para a aprendizagem da leitura e escrita. Com base nisso, os autores defendem a ampliação do conhecimento sobre a diversidade linguística nas escolas e propõem que esses dados fundamentem práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, capazes de valorizar e integrar o repertório linguístico diverso das crianças bilíngues no ambiente educacional.

Os estudos de Silva e Godoy (2020) indicam que programas de intervenção que enfatizam o desenvolvimento explícito da consciência fonêmica e a correspondência grafema-fonema promovem melhorias significativas em leitura, escrita e habilidades fonológicas. Esses efeitos positivos foram especialmente evidentes em crianças com risco para dislexia ou já diagnosticadas com o transtorno. Os programas analisados geralmente incluíram atividades lúdicas e estruturadas, como jogos sonoros, leituras guiadas e estímulos multissensoriais, aplicados em pequenos grupos ou individualmente, o que potencializou os resultados. As autoras discutem a dislexia como um transtorno específico da aprendizagem da leitura, marcado por déficits no processamento fonológico, ressaltando a importância da identificação precoce dos sinais de risco. Elas destacam que dificuldades persistentes em habilidades fonológicas, mesmo após intervenção, podem indicar quadros disléxicos, transformando os programas em instrumentos não só pedagógicos, mas também valiosos para triagem e diagnóstico precoce.

Outro dado relevante do estudo de Vanzo Pestun (2010) é o nível inicial reduzido de consciência fonológica das crianças participantes, associado ao contexto socioeconômico desfavorável e à pouca exposição a práticas letradas antes da entrada no pré-escolar. Esse dado reforça a compreensão de que a desigualdade de oportunidades impacta diretamente o desenvolvimento metalinguístico e, consequentemente, as trajetórias escolares, principalmente nos primeiros anos de escolarização.

Zuanetti et al. (2008) evidenciaram a relação entre a preferência dos alunos pelas disciplinas e seu desempenho nelas. Em geral, a afinidade com escrita e aritmética refletia o rendimento nessas áreas, sugerindo que o interesse pode influenciar ou ser influenciado pelo desempenho escolar. A leitura, no entanto, não seguiu essa mesma tendência, indicando que outros fatores estão envolvidos. Foram encontradas correlações fortes entre a consciência fonológica e o desempenho escolar, especialmente em leitura e escrita, demonstrando que a habilidade de refletir e manipular sons da fala é um dos pilares do sucesso acadêmico. Surpreendentemente, até a aritmética — aparentemente distante da linguagem — mostrou-se relacionada à consciência fonológica, sugerindo que habilidades linguísticas contribuem para o desenvolvimento cognitivo mais amplo.

Diante desse cenário, Freitas e Farias (2024) defendem a urgência de incorporar ao currículo escolar práticas sistemáticas que fortaleçam a consciência metalinguística, sobretudo em contextos vulneráveis. Essa estratégia é vista como uma resposta pedagógica eficaz para minimizar os prejuízos ampliados pela pandemia, promovendo uma alfabetização mais equitativa e sólida. Os autores também ressaltam a importância de aprofundar estudos sobre as intera-

ções entre oralidade, escrita e cognição linguística, para subsidiar políticas públicas e práticas docentes ajustadas às necessidades reais dos estudantes.

Nesse sentido, Vanzo Pestun (2010) defende que programas estruturados e contínuos de estimulação fonológica sejam incorporados às práticas pedagógicas da educação infantil, funcionando como ferramenta preventiva contra dificuldades futuras na alfabetização. Ressalta-se ainda a necessidade de formação docente específica para garantir a aplicação eficaz dessas estratégias, além do acompanhamento longitudinal das crianças para avaliar os efeitos duradouros da intervenção precoce.

Fontoura Porcellis et al. (2019) enfatizam a importância de metodologias sensíveis às particularidades cognitivas e comunicativas de populações com síndrome de Down, destacando que a personalização das atividades e a criação de vínculos afetivos durante o atendimento são essenciais para o sucesso da intervenção. Esses cuidados permitem que as limitações orais não sejam um obstáculo ao desenvolvimento das habilidades fonológicas, abrindo caminho para novas formas de expressão e compreensão da linguagem. Reafirmam que, embora a consciência fonológica seja tradicionalmente vista como um desafio para pessoas com síndrome de Down, ela pode ser estimulada com resultados significativos, ampliando as possibilidades de inclusão escolar e social. Além disso, apontam para a necessidade urgente de mais pesquisas específicas e de práticas pedagógicas cada vez mais adaptadas, que valorizem o potencial de aprendizagem de todos os alunos.

Nogueira e Barbosa (2019) também reforçam a importância da formação docente específica em áreas como fonética, fonologia e linguística, destacando que muitos professores carecem desse preparo, o que compromete a eficácia dos métodos de alfabetização. Criticam a desconexão entre o conhecimento acadêmico e a prática escolar, que muitas vezes perpetua abordagens ultrapassadas, baseadas na memorização e uniformização do ensino, desconsiderando as identidades linguísticas e culturais dos alunos.

Zuanetti et al. (2008) sustentam que alfabetização e consciência fonológica são processos interligados e mutuamente enriquecedores: a prática da leitura e da escrita aprimora a consciência fonológica, que, por sua vez, facilita a aprendizagem dessas habilidades. O estudo demonstra que crianças com boa leitura tendem a apresentar mais bem resultados em escrita e aritmética, apontando para uma interdependência das competências escolares. Assim, a consciência fonológica é um componente fundamental para o desenvolvimento acadêmico, e a avaliação e intervenção precoces nas dificuldades fonológicas podem prevenir problemas futuros, promovendo um aprendizado mais eficaz e duradouro.

DISCUSSÃO

A partir da leitura do desenvolvimento do trabalho apresentado, é possível observar como a consciência fonológica se consolida como uma habilidade central para a alfabetização infantil, atravessando contextos diversos e demonstrando sua relevância tanto em cenários típicos quanto atípicos de aprendizagem. A riqueza das pesquisas citadas reforça uma percepção já consolidada na literatura: a alfabetização bem-sucedida exige muito mais do que o simples ensino das letras e seus sons. Trata- se de um processo que deve considerar a complexidade das interações entre linguagem oral e escrita, aspectos emocionais e socioculturais, além das especificidades de cada sujeito em processo de aprendizagem.

Os dados apresentados demonstram que a consciência fonológica é mais do que uma habilidade técnica. Ela funciona como uma ponte entre a oralidade e a escrita, permitindo à criança compreender que aquilo que se fala pode ser representado graficamente. Nesse sentido, é interessante notar como diferentes estudos evidenciam que, quando essa habilidade é estimulada de forma planejada, por meio de práticas significativas, os resultados são positivos em diversas populações — sejam crianças com desenvolvimento típico, com deficiência intelectual ou com síndrome de Down. Isso aponta para o caráter inclusivo das estratégias fonológicas e a sua aplicabilidade em contextos educa-

cionais diversos.

Além disso, o desenvolvimento da consciência fonológica não se mostra dissociado de fatores externos ao ambiente escolar, como as condições socioeconômicas, o acesso a práticas letradas no lar e o tipo de abordagem pedagógica adotada pelas instituições. O estudo de Vanzo Pestun (2010), por exemplo, ao associar baixos níveis iniciais de consciência fonológica a contextos socioeconômicos desfavoráveis, revela o quanto a desigualdade social impacta diretamente nas oportunidades de aprendizado, reforçando a importância da escola como espaço compensador de tais desigualdades.

O bilinguismo também é abordado com a devida complexidade. Ao mesmo tempo em que os estudos apontam para suas possíveis vantagens no desenvolvimento da consciência fonológica — quando iniciado de forma precoce, equilibrada e contextualizada —, também alertam para os riscos de abordagens desestruturadas ou tardias. Esse aspecto reforça a importância de um planejamento pedagógico que considere as características linguísticas do aluno, sem cair em generalizações que desconsiderem suas realidades culturais e sociais.

Outro ponto relevante da discussão é o impacto da pandemia da COVID-19 na alfabetização, destacando como as desigualdades educacionais foram ampliadas no período, afetando diretamente o desenvolvimento de habilidades fonológicas entre crianças da rede pública. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas públicas que priorizem o fortalecimento de competências metalinguísticas desde a educação infantil, bem como a capacitação dos docentes para lidar com as lacunas ampliadas no período pandêmico.

A formação docente, aliás, aparece como um eixo transversal nas análises. Fica evidente que, para que as práticas pedagógicas voltadas à consciência fonológica sejam realmente efetivas, os professores precisam estar bem preparados, tanto em conhecimentos teóricos quanto em estratégias didáticas adaptadas à realidade dos alunos. A ausência desse preparo compromete a eficácia das intervenções, como indicam Nogueira e Barbosa (2019), ao denunciarem a permanência de práticas ultrapassadas e descontextualizadas.

Assim, a discussão traz à tona a necessidade de romper com modelos de alfabetização que se sustentam apenas na repetição e na memorização, propondo um ensino mais ativo, crítico e voltado à construção do significado. A consciência fonológica, nesse processo, aparece não apenas como uma técnica, mas como uma via para o empoderamento linguístico da criança, oferecendo-lhe ferramentas para compreender, interagir e transformar o mundo à sua volta. Dessa forma, promover a consciência fonológica desde os primeiros anos de escolarização é apostar em uma educação mais equitativa, significativa e voltada à formação de sujeitos críticos e autônomos.

CONCLUSÃO

A consciência fonológica configura-se como um elemento essencial e transformador no processo de alfabetização infantil, desempenhando um papel crucial para a apropriação do sistema alfabético e para o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras. O percurso de aprendizagem da leitura e da escrita transcende a simples identificação de letras, exigindo da criança uma percepção profunda e reflexiva sobre os sons da língua, habilidade esta que, quando devidamente estimulada, potencializa a capacidade de codificar e decodificar palavras com autonomia e segurança.

Ao longo dos estudos e pesquisas analisados, fica evidente que o desenvolvimento intencional e sistemático da consciência fonológica por meio de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades individuais dos alunos contribui significativamente para a construção de bases sólidas na alfabetização. Essa abordagem revela-se especialmente eficaz para crianças com diferentes perfis de aprendizagem, incluindo aquelas com necessidades especiais, como deficiência intelectual e síndrome de Down, demonstrando que a diversidade cognitiva e linguística não é impedimento, mas sim um desafio a ser superado com estratégias adequadas e suporte especializado.

Além disso, a exposição precoce ao bilinguismo, quando realizada de forma equilibrada

e contextualizada, pode ser um fator enriquecedor para a ampliação das habilidades metalinguísticas, proporcionando vantagens no reconhecimento e manipulação dos sons da fala que se refletem positivamente na alfabetização. No entanto, é fundamental considerar o contexto socioeconômico, as condições de ensino e a qualidade das intervenções, pois estes elementos influenciam diretamente

o desenvolvimento da consciência fonológica e, consequentemente, o desempenho escolar.

Outro aspecto relevante abordado refere-se à necessidade urgente de superação das desigualdades educacionais, evidenciadas e agravadas especialmente no período da pandemia, que impactaram desigualmente o processo de alfabetização entre redes públicas e privadas. Dessa forma, políticas educacionais e práticas docentes precisam estar orientadas para a inclusão e para o fortalecimento das competências linguísticas desde os primeiros anos escolares, garantindo que todas as crianças tenham acesso a experiências pedagógicas que promovam o desenvolvimento metalinguístico de forma efetiva e prazerosa.

Destaca-se também a importância da formação contínua e específica dos educadores, para que estes possam aplicar com segurança e qualidade métodos que valorizem a diversidade linguística, cultural e cognitiva dos alunos. A lacuna entre o conhecimento científico e a prática em sala de aula deve ser reduzida, buscando uma alfabetização que ultrapasse a mera memorização e reproduza a linguagem como instrumento de pensamento crítico e participação social.

Em síntese, investir na consciência fonológica desde os primeiros momentos da escolarização é garantir um alicerce para o desenvolvimento integral da criança, proporcionando-lhe ferramentas para a construção do conhecimento, a comunicação eficaz e a inserção plena na sociedade letrada. Portanto, a promoção de ambientes educativos ricos, inclusivos e sensíveis às especificidades individuais representa um passo indispensável para a formação de leitores e escritores competentes, críticos e autônomos, capazes de enfrentar os desafios acadêmicos e sociais que se apresentam ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

Faria, VC. A consciência fonológica com proposta de intervenção pedagógica como proposta de intervenção psicopedagógica no processo de alfabetização. Ideias & Inovação, Aracaju,v. 5, n.2, p. 67-74, setembro 2019.

Fontura Porcellis, ME; Lorandi, A; Lorandi, M. Estimulação da consciência fonológica na Síndrome de Down. Let. Hoje, v. 53, n. 1, p. 166-176, jan.-mar. 2018.

Freitas, AC; Farias, PPF. A relação entre a consciência metalinguística e o apagamento do /R/ final de palavras na escrita de crianças baianas em fase de

alfabetização em um contexto de (pós) pandemia. Estudos linguísticos e literários, Salvador, n.77, p. 261-289, Jan - Jun 2024.

Medeiros, AC; et al. Bilingualism in the development of phonological awareness skills: an integrative literature review. Rev, CEFAC, v. 22, n. 4, e0320, 2020.

Nogueira, TA; Barbosa, JB. Consciência Fonológica e alfabetização: uma relação presente nos materiais didáticos utilizados pelos professores do ensino fundamental I? DLCV, João Pessoa, Paraiba, v. 15, n. 1, p. 2-28, jan./jun. 2019.

Silva, GF; Godoy, DM. Estudos de intervenção em consciência fonológica e dislexia: revisão sistemática da literatura. Rev educação, PUC-Camp, Campinas, v.25, Ed 204921, 2020.

Vanzo Pestun, MS; et al. Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 95-104, janeiro/junho de 2010.

Zuanetti, PA; Corrêa Shneck, AP; Silva Manfred, AK. Consciência fonológica e desempenho escolar. Rev CEFAC, São Paulo, v.10, n.2, 168-174, abr-jun, 2008.

ARTE CÊNICA, UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA

ARIADNE BARRETO DOS SANTOS

RESUMO

A arte está presente na vida humana desde os passados mais remotos agregando várias formas de expressão. Este estudo se direciona na arte teatral e procura apresentar a importância de seu emprego na educação. Através da arte cênica se observa uma maior inclusão entre as crianças, e trabalha o desenvolvimento da timidez, da oralidade, da autoestima, e da criatividade. A pesquisa fundamenta por meio de uma ampla referência de autores e pesquisadores que abordam o teatro como importante no desenvolvimento pedagógico. Divide-se em três capítulos, referenciando a origem histórica, a arte cênica no Brasil seus conceitos e definições, a inclusão da arte no processo de ensino e os benefícios do teatro de fantoche na educação.

Palavras-Chave: Arte Cênica; Educação; Teatro de Fantoche; Criança.

ABSTRACT

The art is present in human life since ancient past adding various forms of expression. This study directs the theatrical art and seeks to present the importance of their use in education. Through the scenic art is observed greater inclusion among children, and works the development of timidity, of orality, self-esteem, and creativity. The research is based through an extensive reference authors and researchers who approach the theater as important in educational development. It is divided into four chapters, referencing the historical origin, the scenic art in Brazil its concepts and definitions, the inclusion of art in the teaching process and the benefits of puppetry in education.

Keywords: Scenic Art; Education; Puppetry; Child.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o ensino de Artes Cênicas ganhou espaço no meio educacional, com isso surge à necessidade de um trabalho mais acentuado, direcionado para o desenvolvimento do educando que busca aprendizagem necessária para inteirar suas necessidades e compreensão de maneira coerente para integra-lo a sociedade atual.

Segundo Barbosa (1997) o teatro hoje é considerado fator importante no desenvolvimento humano, e as instituições de ensino precisam elaborar métodos de adequação para desenvolver este processo de ensino de forma a gerar aquisição de conhecimentos e que possam ser inclusos na grade escolar como prática educacional de progresso individual e social, que cada aluno necessita para seu desempenho escolar.

A Arte possibilita ao aluno manifestações de diversas formas do saber sensível. O uso de linguagens artríticas possibilita ao aluno criação e recriação de incontáveis possibilidades de expressão por meio de sua capacidade criadora. Na intenção de obter uma pratica pedagógica concreta a Arte Cênica deve ser desenvolvida de maneira organizada, capaz de levar aos estudantes o entendimento e a importância dessa disciplina como método de ensino e aprendizagem.

Entre as inúmeras possibilidades de expressão e criação, a linguagem da Arte Cênica, apresenta de maneira integrada e mais complexa diante das demais linguagens correntes no mundo da Arte, uma vez que, a linguagem teatral desenvolve habilidades que possibilitam a expressão através do corpo, sendo este o elemento principal na representação da dramaturgia. Este conteúdo por ser mais complexo exige do aluno mais habilidades, tendo como principal aspecto desta linguagem a excelência.

A Arte Cênica favorece o desenvolvimento integrado do aluno, privilegiando não somente seu potencial, mas suas emoções, seus

conhecimentos e a sua subjetividade. Este aspecto educacional da à criança momentos possíveis de se ver em outro mundo, onde pode ser mostrado aspecto de sua personalidade, de seu comportamento individual ou com trabalho em grupo. Trabalhar o teatro na educação infantil incentiva à criança a improvisar, a coordenar a socializar, a memorizar, a criar, a ler e ainda melhora o vocabulário e sua habilidade oral.

Diante desta percepção sobre o significado e a necessidade da Arte Cênica como veículo de conhecimento e manifestação cultural, este trabalho busca compreender como a arte teatral está vinculada as práticas pedagógicas, e seu reflexo sobre o desenvolvimento da potencialidade das crianças.

Considerando o trajeto histórico da Arte e suas consequências, buscamos investigar como essa linguagem está presente e quais seus benefícios para a educação. Pretende-se analisar as ações educativas e suas relevâncias no quesito aprendizagem de forma a envolver a arte cênica e diagnosticar em quais momentos e, como os professores desenvolvem esta prática educacional.

O trabalho é fundamentado em uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e em autores que contribuem com reflexões sobre conceitos e definições desde os primeiros momentos da história até a prática pedagógica com a arte cênica na educação, busca também investigar quais as técnicas utilizadas pelos professores em salas de aula. A partir de referências bibliográficas buscamos também identificar quais contribuições o teatro de fantoches agrega a educação e qual a sua relação no ensino-aprendizagem.

2 CONCEITO E DEFINIÇÃO

‘

2.1 Perspectiva Histórico Cultural

Desde a existência do ser humano na terra há indícios da arte e no decorrer da história assumiu-se vários aspectos e utilidades, que vai desde ilustração até expressar emoções, ideias, sentimentos, ou na explicação da história do homem.

Cada época da história houve manifestações artísticas deixadas pelo povo em sua existência. A mais antiga manifestação artística catalogada são as pinturas rupestres no período pré-histórico

Na Grécia e em Roma ainda na antiguidade eram classificados como arte: a dança, o teatro, a pintura, a música, a oratória e a poesia. Assim considera-se que o surgimento da arte está relacionado com a evolução do homem, tendo como atividade de expressão criadora o desenhar, o pintar e o modelar.

Os gregos tinham a arte como à busca pela perfeição, eles buscavam na representação de suas artes o mais fiel e meticuloso possível. Suas obras eram voltadas para o tempo presente, a natureza era tida como visão de contemplação e sempre representada com precisão. A beleza, o amor e o racionalismo eram sempre ostensivos na criação.

Os egípcios tinham na arte a ligação com os deuses, com os espíritos. A busca pelo divino era padronizada esteticamente por todos os artistas em seu processo de criação. Ao esculpir nas pedras os egípcios representavam os deuses e os faraós em posição de serenidade, sem indicar emoção alguma. As figuras compostas dava a impressão de majestade, de força. Os egípcios destinavam suas artes às tumbas e aos mortos, pretendiam traduzir nas esculturas a ilusão de imortalidade, devido ser fixados pela vida pós a morte.

A igreja católica com seu crescimento e domínio significativo, intervia para reprimir as ciências, os estudos e as produções artísticas, com o intuito de favorecer o cristianismo. Segundo CRUZ (2009, P. 16) “sendo toda produção que não seguisse tal rigor temático e ideológico duramente suprimido”.

Nesse período houve um domínio da arte bizantina, uma arte cristã do império romano do oriente que abrangia arquitetura (cúpula), pintura e mosaico com caracteres bidimensionais e simbolismo. Além da arte gótica e românica, otoniana, dentre outras. (CRUZ, 2009, P. 16-17).

Segundo a autora com o Renascimento houve a transição da Era Medieval para a Moderna. Este período da baixa idade Média foi marcado por transformações e conspirações

contra a Igreja o que galgou a libertação intelectual e cultural. Artistas mesmo os financiados pela Igreja Católica ocultavam em suas obras diversos conhecimentos como a metafisica e astrologia. Estes artistas contribuíram para estudos posteriores relacionados à anatomia, mecânica, hidráulica dentre outras áreas do conhecimento humano e para o surgimento da Modernidade.

Nesse movimento renascentista, artistas como Da Vincci, Botticelli, Michelangelo e Rafael lideraram um resgate estético ao período clássico da arte antiga, inspirando-se nos gregos e seu antropomorfismo, e de certa forma, também o simbolismo e gnosticismo e suas pinturas assumem aspectos ainda mais elevados, enquanto o conhecimento e as ciências começam a aparecer novamente, mesmo ainda sendo suprimidos. (CRUZ, 2009, P. 17).

Fonterrada (2008) relata que a partir do século XVII surge na Europa à modernidade, que logo ganha proporções mundiais. A Idade Moderna é marcada pelo pensamento cartesiano onde atitudes de reflexão, busca pela verdade, questionamento constante, deixa de lado a era medieval e sua obscuridade. Nesse contexto o homem passa a ser considerado o centro do Universo. Os artistas rompem as tradições anteriores, passam a se expressar de novas formas, a razão é valorizada e assumem uma natureza racional e real.

No Brasil esse processo de modernização se deu de uma forma muito particular acompanhando o movimento de reinvenção estrutural estética, o grande responsável pelo modernismo no Brasil foi Villa Lobos, que trouxe uma tendência folclórica e regionalista para sua música,

rompendo com a estética europeia, e criando algo genuinamente brasileiro, enquanto Carlos Gomes seguia fielmente a influência europeia, principalmente de Beethoven. Villa Lobos juntamente com Tacila do Amaral (nas artes plásticas), Osvald de Andrade (na poesia) e Glauber Rocha (cinema), entre outros criaram o modernismo no Brasil que veio também a ter grande impacto e absorção em todo o mundo. Em consequência veio o pós-modernismo através da qual as fronteiras estéticas se desfazem novamente (CRUZ, 2009, P. 18).

Com o pós-modernismo formam as tendências de mercado e a Arte passa a ser um produto valorizado, o que acarreta na formação de uma indústria de extensão mundial em caráter cultural, segundo Cruz (2009).

2.2 Arte uma Definição Enigmática

A Arte tem a visão como crucial no processo de apreensão e avaliação a uma determinada representação imaginária ou real de mundo. Está relacionada com a venustidade, a sensibilidade estética e a criatividade que o individuo possui capaz de manifestos e criações de obras atraentes e agradáveis de ver.

De acordo com o dicionário Houaiss, a palavra se origina do Sânscrito e significa "capacidade de dominar a matéria, ideia básica (ajustar, moldar)", sendo esta uma ação transformadora que o homem realiza. Segundo os latinos artis ou ars significa maneira de agir ou ser, habilidade que se adquiri ou algo natural. Assim considera-se arte todo conhecimento técnico de fabricação humana

De acordo com a época ocorrem mudanças no contexto da Arte, formas diversas surgem em acordo à necessidade e a motivação de cada civilização ou tempo. No entanto seu conteúdo original permanece que é a capacidade de lidar com produtos, sendo por meio de métodos ou materiais com o uso de conhecimentos essenciais se dão forma a expressões, sentimentos e ideias.

Segundo os antropólogos a Arte possui variados conceitos, ela é parte da cultura de uma nação, assim cada nação tem sua arte desenvolvida relacionada à cultura local. Mello (2001, P 430) diz que “O que é belo para determinado povo

pode não sê-lo para outros. Em suma, negar tudo isso é negar à arte sua condição de atividade cultural e social".

A arte aparece em todos os povos de todos os continentes em todas as épocas. A arte é a necessidade humana de se expressar de se comunicar com seu deus, com seus semelhantes consigo mesmo, criar e mostrar seus mundos, mas seu desenvolvimento, como arte, depende da sociedade, do ambiente no qual o sujeito sonhante está imerso (MENDES E CUNHA, 2004 P. 80).

Após o romantismo a ideia sobre arte foi alterada, o que antes era reduzido à especialidade de lidar com tal atividade, entendido como produto de atividade artística, passou a ser valorizada pelo sentimento em nível superior ao conhecimento técnico.

A concepção de arte de Platão repousa na própria concepção da reminiscência, isto é, na ideia de que o mundo real é a cópia ou simulacro do mundo ideal. Nesse caso a arte sendo uma espécie de cópia do mundo real (da natureza e da natureza transformada pela cultura) seria inferior a este e este por seu turno inferior ao mundo ideal. (MELLO, 2001 p. 427-428).

Conforme Mello (2001) a arte se rompeu com o principio platônico e passou a ser vista como escola especial da consciência humana. Para Platão a arte não era considerada uma manifestação plena da ideia, segundo sua teoria objetos modificados naturalmente eram referencia de originalidade, algo modificado pela mão do homem não capita a forma original da ideia com fidelidade, sendo de um nível inferior de projeção. As modificações realizadas pelo individuo teriam da ideia original, somente o material a ser usado, como tecido ou madeira, e sua função no olhar de Platão é secundário com significado estético ou prático.
A Arte não possui uma linha de obediência fixado na razão ou na lógica, nela é permitido tudo, ela esculpiu um universo de possibilidades onde tudo é rompido e recriado.

Ela reproduz as ideias eternas apreendidas mediante pura contemplação, o essencial e permanente de todos os fenômenos do mundo, e conforme a matéria em que ela reproduz, se constitui em artes plásticas, poesia ou música. Sua única origem é o conhecimento das ideias; seu único objetivo, a comunicação deste conhecimento. (Schoppenhauer 1991, P. 17)

A Arte em seu dinamismo possui uma variedade de conceitos, onde sua manifestação tem como base os primórdios de um povo por meio de seu olhar, de sua cultura e de seu tempo. Schoppenhauer (1991 P. 25) ressalta que "o artista nos permite contemplar o mundo por seus olhos".

2.3 Professor de Artes e sua Formação

O ensino de Arte no Brasil iniciou-se com a vinda da família real, com o intuito de adequar as necessidades da corte portuguesa que se instalava no paísl. Várias instituições foram construídas principalmente no Rio de Janeiro, sede do governo da época. No século XVII chega ao Brasil a Missão Francesa, em 1826 é efetivada a primeira escola de Artes no país com sede no RJ. A partir deste momento surgiram novas instituições de Ensino Superior, no entanto varias destas não objetivavam e ainda não objetivam formar profissionais para atuar como educador de Arte nas escolas.
Em 1973 foram publicados os parâmetros a ser aplicado na formação de professores de Licenciatura em Educação Artística. O número de instituição que oferecia a formação era insuficiente diante da demanda que estava em expansão na época, este fato acarretou consequências graves conforme respalda o autor:

Sem profissionais suficientes para atuar

neste novo curso e sem controlar a qualidade de ensino que era oferecido, os cursos de Licenciatura em Arte foram se desenvolvendo, desde sua origem, com muitas deficiências e carências, problemas que, ainda hoje, são percebidos em muitas instituições que oferecem esta modalidade de ensino. (FRANCO, 1998,39).

A formação na área seguia o modelo de outras licenciaturas com estrutura de formação rápida, com dois anos de duração. Os professores formados neste período não obtiveram conhecimento suficiente para atuar com Educação de Arte na educação básica. Por um longo período o curso de Arte era voltado para o tradicionalismo. Algumas exceções como UNICAMP (Universidade de Campinas), USP (Universidade de São Paulo) entre outras, mantinham o curso com duração de quatro anos.
Segundo Coutinho (2002) em 1980, evidencia o fracasso das licenciaturas curtas e começa então a discutir sobre o assunto. A autora ressalta que a Licenciatura em Arte passou por um processo avaliativo, buscando adequar aos PCN's para ministração de aulas no Fundamental e Médio, e de acordo com os Referenciais Curriculares para o ensino de aula na Educação Infantil seguindo as normas da LDB 9394/96.
De acordo com a autora ainda existem estilhaços dos cursos antigos de Licenciatura em Artes no momento atual, mesmo com toda preocupação de repensar na grade curricular na formação acadêmica. Ela afirma que

Para que haja uma efetiva atualização na concepção dos currículos se faz necessário um maior compromisso dos educadores em arte envolvidos no processo... A questão é complexa e não se solucionará apenas com novos modelos e padrões, pois envolve posturas conceituais dos sujeitos envolvidos, postura definida por matizes ideológicos. (COUTINHO, 2002,155).

Segundo Franco (1998) três dimensões podem ser observadas para aprimorar questões teóricas do ensino num entendimento critico e criativo: O saber Arte; o saber fazer Arte e o saber ensinar Arte. No entanto duas outras dimensões podem ser acrescentadas e deveriam ser referência na formação do educador de Arte. A política como eixo central visando o desenvolvimento consciente crítica, com capacidade reflexiva para atuar numa sociedade democratizada. Outra dimensão a ser acrescentada é iniciação cientifica, esta contempla formar educadores pesquisadores.

2.4 A Arte no Ambiente Escolar

A Arte na escola é um fator desencadeante que concentra desenvolver cultura, conhecimento, criatividade, sensibilidade e liberdade de expressão. Através deste ensino é possível trazer para o aluno o analise, a observação e a reflexão do mundo em sua volta.

INCLUSÃO DA ARTE NO PROCESSO EDUCACIONAL

3.1 O Ensino de Arte e o Referencial Curricular Nacional

Para a educação infantil segundo o Referencial Curricular Nacional (RCN), é composto de três volumes. Leite Filho (2001) relata que este documento apresenta sugestões essenciais aos professores que atuam na educação infantil, porém o documento a que se refere não possui caráter obrigatório, cabe à equipe pedagógica querer ou não incorporar as propostas por ele apresentadas.
Segundo o RCN (BRASIL, 1998) a educação infantil deve proporcionar as crianças acessibilidade cultural contribuinte para o seu desenvolver e sua interação social. De acordo com este documento a construção da identidade da criança é fundamentada no desenvolvimento emocional, afetivo e cognitivo e somente a educação embasada na interação social contribui para este processo.
Publicado em 1998, pelo MEC (Ministério da

Educação e Cultura), o RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil) tem como objetivo ser material de natureza instrumental e didático, sendo opcional a instituição incluir por integral ou agregar a outras propostas de ensino. Composto por três volumes (volume I – Introdução, volume II – Formação Pessoal e Social, volume III – Conhecimento de Mundo).
Observam-se na termologia utilizada pelos RCNEI termos como meio e suporte. Suporte é o material utilizado para desenvolvimento de um determinado

trabalho (cartolina, isopor, etc.), e meio é o instrumento utilizado para tal finalidade (pincel, lápis, borracha, etc.), sendo estes termos específicos de conhecimento do profissional de Arte.
O educador que ministra Arte na educação infantil não possui formação na área especifica, sendo ele um professor polivalente, ou seja, com formação em pedagogia. Conforme o documento RCNEI o professor polivalente deve ter conhecimento de conteúdos diversos, que vão desde cuidados básicos essenciais até conteúdos específicos do conhecimento, contendo uma formação profissional bastante ampla. (BRASIL, 1998).
A formação do professor polivalente expressa o pensamento de redução na pseudoformação, sendo que é quase impossível ter conhecimento assimilado de diversas áreas educacionais. No entanto é aceitável afirmar que a formação do educador polivalente possui apenas informações extrínsecas e mastigadas das variadas áreas de ensino. No entanto ao ler o documento, o Referencial presume a existência de um docente com alta qualificação, capaz de compreender diferentes nomenclaturas, com capacitação para moldar determinadas praticas educacional e refletir sobre estas diariamente, ou seja, o documento apresenta um pouco distante da realidade uma vez que esta área educacional ainda necessita de atenção.
Segundo o RCNEI a conceituação de Arte se dá como "linguagem, portanto uma das formas de expressão e comunicação humana, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de modo geral, e na educação infantil, particularmente" (BRASIL, 1998, P. 85). Conceituar Arte como linguagem é entendido que nela há um elemento de comunicação, onde todas as dramatizações artísticas comunicam algo aos indivíduos espectadores.
Adorno (1986) o ensino de Arte não deve se limitar em como ensinar e sim em o que deve ser ensinado aos alunos, de modo a possibilitar o uso do pensamento.
Segundo o Referencial o ensino de Arte deve ser articulado e embasado nos seguintes dados:

- Fazer artístico: produção de trabalhos de arte realizados pelas crianças, a fim de propiciar o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;

- Apreciação: observação das obras, articulando tanto os elementos da linguagem artística quanto os materiais e suportes utilizados pelos artistas. Visa a desenvolver, por meio de observação, reflexão e prazer, o reconhecimento, a análise e a identificação de obras de arte e de seus produtores;
- Reflexão: considerada tanto no fazer artístico como na apreciação. É um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor, no contato com suas próprias produções e as dos artistas (BRASIL, 1998, V. III P. 91).

De acordo com esses aspectos a finalidade do ensino de Educação Artística na Educação Infantil é formar indivíduos conhecedores da linguagem da Arte e sensível ao mundo. Assim entende que as escolas de educação infantil tem a obrigação de garantir por meio de práticas educacionais oportunidades para que seus alunos sejam preparados e capacitados para ampliar seus conhecimentos.
O documento orienta os educadores da educação infantil para criar oportunidades onde as crianças possam descobrir e explorar com liberdade vários materiais como giz de cera, lápis, carvão, papel entre outras inúmeras variedades. Segundo os RCNEI imagens, histórias ou fatos do dia a dia aumentam as possibilidades das crianças enriquecerem seus trabalhos com temas vivenciados.

No que diz respeito à avaliação pedagógica o documento informa que deve ser formativa, desviando de julgamentos como certo ou errado, feio ou bonito. O professor deve avaliar com ênfase em fornecer elementos necessários para adequar a prática e melhor estrutura-la.
De acordo com o RCNEI, (BRASIL, 1998) o educador deve garantir à criança compreensão e conhecimento as diversas formas de produção artística. Deve possibilitar aos educandos o uso de diferentes materiais, respeitar as diferentes concepções de pensamento de cada criança e entusiasmar as crianças a trocarem experiências.
Inserir a Arte nas séries iniciais possibilita o contato e a apoderação do conhecimento referente à Arte por varias camadas da sociedade, o que favorece uma maior expansão deste conteúdo beneficiando a inserção em reflexões e

discussões. Este ensino favorece o compreendimento de elementos ligados a obras, exigindo um esforço do individuo relacionado nesse processo pedagógico.
É importante lembrar que na educação infantil se aplica todas as diretrizes e princípios voltados para a educação num todo, pois ela constitui a primeira fase da educação básica. Assim segundo a LDB 9.394/96 art. 1° "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a pratica social". Art. 2° "a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Tais fatos levam ao entendimento de que o conhecimento em Arte visa à introdução social no contexto produtivo

3.2 Arte Segundo os PCN's

Para Paulo Freire (1996) ensinar não consiste apenas em transmitir conhecimentos, mas sim criar possibilidades de produzir e construir. O autor defende que estas capacidades só podem ser adquiridas com o envolvimento de todos no processo prático da educação, buscando algo consciente e concreto de envolver a sociedade no entendimento de criação e numa prática educacional positiva para este desejado processo.
Os PCN's consideram fundamentais a polivalência das linguagens no currículo escolar. No documento PCN de Arte considera principio de formação para cidadania não apenas o teatro mais outras linguagens artríticas, a dança, a música e artes visuais. Argumentam que a polivalência de linguagens é essencial no currículo escolar. A instituição de ensino tem como responsabilidade decidir qual modalidade artística irá trabalhar qual momento mais adequado para desenvolver o estudo e o tempo de cada uma das atividades curriculares
Segundo o PCN de arte, o educador deve capacitar seus alunos de maneira que possam dominar com mais qualidade as linguagens artísticas, na

realização de trabalhos individuais ou em grupos com autonomia. De acordo com o documento as crianças irão adquirir o saber artístico ao desenredar proposições e argumentos pessoais relacionados a teoria e a prática já adquirida e construída. Assim como também eles reconhecerão com mais percepção que existe apresentação do contexto histórico social e assinatura pessoal nos trabalhos artríticos
Para os PCN cabe ao educador o auxilio aos alunos para que possam identificar o posicionamento de comunidade no contexto de produção cultural, com posicionamentos, interpretações e comparações das variadas produções artríticas da região, e de outras regiões. Com essas informações as crianças passam a estabelecer conexões entre os trabalhos na escola e a cultura extraescolar.
O PCN aponta que as instituições de ensino que trabalham com crianças de 0 a 3 anos devem garantir oportunidades para que as mesmas sejam capazes de:

- Ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes obje-

tos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;
• Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação (BRASIL, 1998, v. 3, P. 95).

Para as crianças de 4 a 6 anos devem aprofundar e ampliar os conhecimentos obtidos anteriormente e gerar oportunidades para que possam:

• Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;
• Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação. (BRASIL, 1998, v. 3, P. 95)

A partir da didática do teatro a criança pode ter um desenvolvimento mais significativo. É na escola que a criança é estimulada a explorar e conhecer o mundo, se socializar com outras crianças e aprende a compartilhar e dividir seus brinquedos e a atenção das pessoas com as quais convivem e também aprendem a conviver com a diversidade. Diante desses argumentos é importante que a escola tenha uma proposta de ensino que desenvolva a atividade teatral como instrumento de desenvolvimento da criança na sociedade e por esse meio despertar na criança um olhar de cidadão consciente e critico. Nesse sentido o teatro tem importante destaque na formação da identidade da criança enquanto aluno, e segundo Os PCN' de Artes:

A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente as suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola (PCN: Arte, P. 84).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a importância da Arte Cênica no desenvolvimento educacional. No decorrer da pesquisa evidenciou claramente a importância não somente no aspecto progressista das varias formas de expressão, mas também no desenvolvimento criativo, oral e motor e como principal aspecto a socialização.
O trabalho possibilitou conhecimento avaliativo e técnicas metodológicas de ensino que auxiliam e podem ser inseridas e utilizadas no processo de implantação de Artes Cênicas na grade de ensino.
O Referencial atual, elaborado segundo uma visão pragmática, com o intuito de atender os interesses de uma época capitalista, aforam a natureza útil e racional das disciplinas, um útil que por ventura não ultrapassa a acepção pratica do termo, no entanto se ampliarmos essa definição para além do conveniente pode verificar o quanto a Arte pode ser útil para melhorar os resultados educacionais.
Considerando a divisão de trabalho como fator decisivo, onde os indivíduos cada vez mais estão especializados, a Arte é uma maneira de alforriar a totalidade do homem, totalidade esta que abrange as várias extensões humanas: cognitiva, social e afetiva, numa conexão de integridade racional e emocional, afetivo e cognitivo, subjetivo e objetivo, fragmentando as funções do pensar, do olhar e do falar, assim as pessoas são incapazes de dar o seu melhor, sendo fragmentos impossibilitados de construir a sua totalidade.
A educação atual é preciso ser repensada sob uma nova perspectiva, é preciso ser vis-

ta e considerada em sua estética como lúdico, contrariando os princípios da sociedade capitalista e social. No entanto pouco se vê dessa experiência lúdica e estética, é algo que não está presente no cotidiano do profissional e do aluno devido a exigências do enérgico.

A educação em Arte não deve levar em consideração somente como um meio para outras áreas educacionais. O conhecimento em Arte deve ser considerado como finalidade para si somente, como uma interação carregada de

peculiaridade com objetivos próprios fundamentados num estética que vai além dos muros da escola. Arte é um trabalho de criação, um pensar de emoções específicas produzidas pelo homem. Este conteúdo deve ser visto como atividade estética, de ensino criador com integração entre aprendizagem racional e estética que vão além do ensinamento de Educação Artística.

Por meio desta reflexão e considerando a Arte como via de acesso ao conhecimento pensante e criador possível de causar experiências singulares, no individuo frente à sociedade, este trabalho dentre todas as formas de Arte apresentou os efeitos causados pela Arte Cênica no ambiente educacional. No entanto dentre as várias modalidade de artes cênicas destaca-se o teatro de fantoches devido à riqueza de conteúdo, beleza e história dos mesmos.

A origem histórica dos fantoches destaca seu valor em diferentes áreas e culturas, no entanto todos com as mesmas semelhanças. Reconhecer que o trabalho com fantoches em Artes Cênicas pode ser um instrumento de aprendizado de forma lúdica e que ao inserir nas aulas teatrais instiga a criatividade, a imaginação, os movimentos motores, causa melhora na oralidade e ainda auxilia o trabalho do educador com seu educando pode considerar que a educação artística traz equilíbrio psicológico e físico.

Arte é a mais importante concentração de conhecimento no processo de ensino, é o equilíbrio entre o homem e o mundo até mesmo nos momentos mais críticos. A Arte engloba um vasto tipo de conhecimento e visa à criação de significações exercitando a constante oportunidade de transformação do indivíduo. As atividades em Artes Cênicas entrelaçam com as habilidades sensório-motores fundamentais para desenvolver os movimentos, o raciocínio, as ações, a oralidade e integração com a sociedade sensório-motor da criança.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. O fetichismo na musica e a regressão da audição: In. Os pensadores. São Paulo. Nova Cultura, 1986.

AMARAL, Ana Maria. O ator e seus duplos. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

AMARAL, Ana Maria. Teatro de Formas Animadas: Máscaras, Bonecos, Objetos. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

ANDREA, Isabel. História de Fantoches. (2007). Disponível em: <http://pt.shvoong.com/social-sciences/1626672-história-dos-fantoches/> Acesso em: 14 julho 2016.

ARAÚJO, Paulo. Personagens na palma da mão. (2009). Disponível em: <http://novaescola.org.br/arte/pratica-pedagogica/personagens-palma-mao- 429709.shtml> Acesso em: 14 julho 2016.

BARBOSA, Ana Mae. Arte educação Contemporânea. São Paulo. Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Arte educação no Brasil: 5°. Ed. São Paulo. Ed. Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos, Belo Horizonte/arte, 1998.

BLOIS, Marlene Montezi; DE BARROS, Maria Alice Santos Ferreira. Teatro de Fantoches na Escola Dinâmica. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., 1967.

BORBA FILHO, Hermilio. Fisionomia e espírito do mamulengo: (o teatro popular do Nordeste). São Paulo: Comp. Ed. Nacional: Ed. Univ. S. Paulo, 1966.

BRASIL, CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer n° 022/98 de dezessete de dezembro de 1998.

COUTINHO, I. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta, in: Barbosa, A.M.T. (org.), Inquietações e mudanças no ensino da arte, São Paulo: Cortez, 2002.

CROSS, Jack. O ensino de arte nas escolas, São Paulo: Cultrix, 1983.

CRUZ, Aline Jezica da Paixão, A música e a infância: uma reflexão sobre as contribuições da música na educação infantil; 2009; disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Aline-Jezica- da-Paixao-Cruz.pdf> Acesso em: 08 julho de 2016.

CUNHA, Ademilson Henrique da Cunha. Teatro na escola: proposta para a educação moderna. Disponível em: http://www.fapa.com.br/monographia. Acesso em: 11 de junho de 2016

DUARTE JR, J. F. Fundamentos estéticos da educação. 7ªed. Campinas: Papirus, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. Metodologia de ensino de arte. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Idalina Ladeira. Fantoche & Cia. 2ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs). Em defesa da educação Infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOTERRADA, Marisa Trench de Oliveira: De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2ª. Ed. São Paulo, UNESP: Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANCO, F.C. O Professor de Arte: Perfil do profissional que atua no ensino fundamental de escola publica paulista, com alunos de 5ª a 8ª séries. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1998.

FRANZ, Terezinha Sueli. Desafios da Arte e Educação Pós-Moderna. In: Cadernos de texto da FUNARTE. Programa Arte sem Barreiras, v. 4. FUNARTE; 2004.

GAGLIARDI, Mafra. O teatro, a escola e o jovem espectador. In: Comunicação & Educação, São Paulo, v. 1, n. 31, p. 67 a 72, set./dez. 1998.

HERNANDEZ, Fernando. Cultura Visual, mudança educativa e projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MELLO, Luiz Gonzaga de. Antropologia Cultural. Iniciação teorias e temas.
8. Ed. Petrópolis, Vozes, 2001. Cap. XVI

MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, Sueli. O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas. Ed. Papirus. São Paulo, 2001. P. 79 – 114.

MORENO, G. L.; PASCHOAL, J. D. Quem quer brincar? “põe o dedo aqui, que já vai fechar”. In: PASCHOAL, J. D.; BATISTA, Cleide V. M.; MORENO, G, L (Orgs). As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos. Londrina: Humanidades, 2008.

OCHÔA, Pedro Carlos de Aquino & MESTI, Regina Lúcia. Teatro na escola: Linguagens e produção de sentido. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo- morto/edicoes_anteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss01_09.pdf> Acesso em: 12 julho 2016.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

PORCHER, Louis. Educação artística: luxo ou necessidade? Tradução: Yan Michalski – São Paulo: Summus, 1982.

REGIANI, Rosana Silvia Borba; Arte Cênica na Educação Infantil; Disponível em:
<http://www.artigos.com/artigos-academicos/19013-arte-cenica-na- educacao-infantil> Acesso em: 11 de julho de 2018.

REVERBEL, Olga. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1997

SCHOPENHAUER, Arthur. O mundo como vontade e representação, III parte. Tradução: Wolfgang Leo Maar e Maria Lúcia M. e O. C. 5ªed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SILVEIRA, Tejada da Silveira. Teatro na escola: Possibilidades de uma "prática educativa-crítica". Acesso em: 20 de maio 2009.

SLADE, Peter. O Jogo Dramático Infantil. Tradução: Tatiana Belinky – São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, Juliana Barbachã; A criação e manipulação de bonecos no processo de aprendizagem teatral da criança. (2014). Disponível em:
<http://wp.ufpel.edu.br/geppac/files/2014/02/TCC_JULIANA- BARBACH%C3%-83-SOUZA.pdf> Acesso em: 12 julho 2018.

MEDIAÇÃO EM CONFLITOS: INSTRUMENTO PARA A BOA CONVIVÊNCIA

ARIVANILDA BRITO DOS SANTOS

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal trazer à luz a discussão sobre o universo escolar, seu clima organizacional, competência e responsabilidade de todos que compõem a comunidade em pauta, na criação de uma cultura onde os conflitos surgidos na convivência das diversidades ali instaladas sejam mediados e possam ser solucionados, na medida em que todos os envolvidos se disponham a rever seus conceitos e preconceitos n sociedade que integram no âmbito da escola. Pela pesquisa, embasada em autores que se dispuseram a estudar sobre o tema, e pelas políticas implementadas pelos órgãos de mediação e restauração dos processos de paz, achou-se por bem abordá-lo de forma democrática e clara para que sirva de incentivo na implementação dos processos restaurativos atuais que têm como base o diálogo coletivo e constante entre os envolvidos nas situações conflituosas e aqueles, que preparados para tanto, sirvam como mediadores da questão estabelecida entre eles. Sabe-se que os conflitos, por serem inerentes ao convívio social, dado a diversidade de culturas nele estabelecida não podem ser ignorados como coisa natural, mas creditados como questão importante na transformação da sociedade em local de convivência saudável e sem a necessidade de recorrer às formas de violência para solução de problemas na maioria das vezes de conotação fútil e irrelevante, que poderia ser solucionado em uma conversa pacífica, onde todos são ouvidos e têm a oportunidade de expor suas opiniões. Para tanto se explicitam as mais atuais e variadas formas de mediação de conflitos, no intuito de auxiliar na criação de uma sociedade democrática e transformadora da realidade dentro e fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: Escola. Clima organizacional escolar. Cultura escolar. Conflitos. Mediação.

INTRODUÇÃO

O tema escolhido para este trabalho foi se delineando no decorrer da pesquisa para realizá-lo. A princípio a visão que se queria imprimida era outra, mas ao ler os diversos autores que embasaram a pesquisa, a necessidade de ampliar o tema foi entendida. Não só o gestor escolar tem a função e responsabilidade de dirimir os diversos tipos de situações conflituosas que surgem neste universo chamado escola. A responsabilidade, como se constatou é de todos aqueles que direta ou indiretamente fazem parte da comunidade escolar. Por isso, a necessidade de um olhar mais amplo e democrático.

A escolha, então, partiu da pergunta que se faz quando se convive com os diferentes setores da escola, não sendo formulada de um dia para o outro, mas na vivência com os membros desta comunidade, que se apresentam com sua cultura, história, diversidade e é claro, que, se participam de uma sociedade, a escola, e trazem sua construção de vida para este espaço, os conflitos, conduta inerente ao ser humano, serão parte dela.

Portanto, a pergunta que levou à construção dessa abordagem foi: “quais as alternativas que podem ser utilizadas pela comunidade diante dos conflitos surgidos no ambiente escolar, responsabilizando, assim, a função social, o papel da escola e de seus membros: família, comunidade, professores, coordenadores e gestores, para que o clima organizacional seja saudável para a convivência de todos, em especial para as crianças e os adolescentes?”

Para tanto, embasado nos diversos autores pesquisados, houve a oportunidade de se refletir e conhecer as interações entre os diversos sujeitos participantes do ambiente escolar, conhecer os conflitos que daí surgem, para buscar alternativas eficazes para a solução e/ou amenização destes, proporcionando um clima organizacional saudável para todos que convivem ali.

A apresentação do estudo justifica-se pela importância do tema para professores, educadores, gestores, alunos, funcionários e familiares da comunidade escolar. Antes de

tudo, o tema interessa a toda a sociedade. Ele perpassa por todo tipo de convivência, mas é na escola que as alternativas devem ser mais bem apresentadas e mais implementadas, pois é nela o espaço de formação e transformação do sujeito histórico, cidadão crítico e comprometido com a sociedade onde atua. Se as alternativas aqui explicitadas forem, realmente, colocadas em prática, torna-se mais favorável a construção de um clima organizacional onde todos são ouvidos e suas necessidades se não dirimidas, pelo menos amenizadas pelo apoio dos outros sujeitos escolares. E, portanto, as chances de diminuição dos conflitos e, até mesmo, a possibilidade de solucioná-los, aumentam.

E, em destaque, os objetivos e as formas de mediações, sejam elas: a justiça restaurativa, que tem como função restaurar o lugar da Escola na sociedade, dando a ela o poder de tratar dos conflitos que nela surgem; o círculo restaurativo, que é o momento oportunizador de todos os protagonistas direta ou indiretamente envolvidos na situação conflituosa, de falar e se fazer ouvir, relatando o seu lado da história, seus sentimentos e suas propostas de solução do problema; círculos de paz e escuta ativa, que proporcionam uma aprendizagem de construção de um ambiente de paz e respeito ao outro. Para que tudo se concretize, a criação democrática e participativa de um plano de convivência pode auxiliar no clima organizacional saudável e nas relações interpessoais respeitosas com um objetivo pacífico e pacificador.

As fontes de pesquisa utilizadas para a construção do presente trabalho foram, principalmente, bibliográficas, servindo-se da metodologia qualitativa para reflexões sobre as interações pessoais, conhecimentos dos diferentes tipos de conflitos que surgem no âmbito escolar, e, por fim, a explanação de algumas formas de processos de mediação que podem ser implantados na escola para o desenvolvimento das boas relações no espaço escolar.

Com base teórica foram utilizados na pesquisa diversos autores que se debruçaram no estudo do tema com olhar de apresentar uma visão real da escola como palco de diversidade, de apresentar os tipos de conflitos que ali se instalam e de propor soluções para dirimir ou, pelo menos, diminuir os problemas de relações interpessoais. São eles: Lück (2009, 2013), Chrispino (2004, 2007), Gadotti (1994), entre outros.

Por tudo isso, escolheu-se o tema, pois a escola como espaço de transformação social e promotora da formação da cidadania crítica e comprometida não pode ficar à margem da história e deve evoluir para um lugar de convivência onde os conflitos existem, mas não se perpetuam, onde os que ali convivem aprendam a ver e ouvir o outro, em um clima de respeito e comprometido na construção da paz.

MEDIAÇÃO EM CONFLITOS

Segundo Elias et al.,

Cada vez mais a Gestão de Conflitos ganha destaque dentro das organizações modernas, tendo em vista a difícil tarefa de identificar e administrar os conflitos buscando sempre os melhores resultados para a organização e a satisfação das partes envolvidas. A Gestão de Conflito, de acordo com Schiefer, Teixeira e Monteiro (2006, p. 233) "[...] consiste na tentativa de conciliar grupos com interesses, valores, recursos e intenções eventualmente contraditórios ou antagônicos".

Já se tem consciência que educar é ato de construção contínua do ser humano, todos os dias ao longo de toda a vida se aprende e se ensina algo novo. Para se formar o homem integral é preciso que ele seja capaz de tomar as rédeas de sua vida, sabendo tomar decisões intelectuais, profissionais e, principalmente, emocionais no decorrer de sua existência. Educar é preparar o indivíduo para estas situações.

Uma comissão criada pela UNESCO, denominada Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, ficou responsável por produzir um relatório (Relatório Delours) com recomendações e sugestões para auxiliar na escola do novo milênio, tal documento é usado como base para as políticas educacionais de todo o mundo.

Segundo a cartilha elaborada pelo Conselho Nacional do Ministério Público intitulada

Diálogos e mediação de conflitos nas escolas-Guia Prático para Educadores, no ano de 2014,

O Relatório defende a organização da educação com base em quatro princípios (os pilares do conhecimento), os quais interagem e são interdependentes, focados num conceito amplo de educação, contemplando o ser humano em sua totalidade e em suas relações sociais. Os quatro pilares foram caracterizados da seguinte forma: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. A educação é concebida numa visão integral, que vai além dos limites da sala de aula e extrapola o processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, numa via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações. (p. 13)

Desses quatro pilares, base da educação mundial, toma-se como destaque o de número quatro, que mais se encaixa neste trabalho: o "aprender a conviver", é ele que, segundo a citada cartilha, liga-se às competências relacionais, ao aprender a viver com os outros. A escola deve ensinar o aluno a se relacionar melhor em seu meio, de forma participativa, solidária e cooperativa (p. 11).

Ainda segundo a cartilha,

Essa perspectiva transdisciplinar é um novo desafio para a escola do século XXI, pois o aprender a conviver significa habilitar-se para o respeito nas relações humanas, para a cooperação, para o exercício de uma boa comunicação e para o gerenciamento positivo dos conflitos. Aprender a conviver significa também aprender a ter uma maior consciência e responsabilidade social, desenvolvendo empatia, apreciação pela diversidade, respeito pelos outros e espírito de solidariedade. Com base nesses pilares, a escola precisa ensinar a importância do diálogo e da paz, o que pressupõe preparar as crianças e os jovens para um conjunto de habilidades sociais necessárias ao desenvolvimento de uma personalidade equilibrada; ao aprendizado de boas relações sociais e dos valores sócio morais; ao aprimoramento das relações interpessoais, sobretudo através de comunicação eficiente; à compreensão das diferenças interculturais e à cultura da não violência. (p. 12)

Depreende-se daí a importância da criação e manutenção do clima organizacional favorável à discussão e à participação de todos nas decisões escolares. É na convivência, nas relações interpessoais sadias que se encontra o solo fértil para o bom resultado das mediações dos conflitos que porventura surjam. Uma sociedade sadia não é aquela que não possui conflitos, pois a diversidade de opiniões é inerente ao ser humano, mas, sim aquela que é capaz de dirimir seus conflitos utilizando o diálogo, a argumentação pacífica, onde todos têm direito à palavra e são ouvidos pelos demais.

Da mesma cartilha,

Quando falamos em cultura da não violência logo pensamos em respeito à vida, no fim de qualquer modalidade de violência, na cultura do diálogo e da solução pacífica dos conflitos, do respeito à dignidade da pessoa humana e no compromisso com os direitos humanos. Para tanto, as práticas restaurativas são extremamente vantajosas, pois possibilitam mudanças diretas no campo das inter-relações. Elas levam aos envolvidos uma abordagem inclusiva e colaborativa, que resgata o diálogo, a conexão com o próximo e a comunicação entre os atores escolares, familiares, comunidades e redes de apoio. As práticas restaurativas nos levam a lidar com os conflitos de forma diferenciada: desafiando os tradicionais padrões punitivos. Passamos a encarar os conflitos como oportunidades de mudança e de aprendizagem, ressaltando os valores da inclusão, do pertencimento, da escuta ativa e da solidariedade. São mudanças de modelos de cultura, de paradigmas e de práticas que permitem uma melhoria nos relacionamentos, contribuindo para a construção de cultura de paz nas escolas. (p. 14)

Quando o conflito é percebido pelos membros da organização que é a escola, a providência primeira para conter os ânimos alterados deve ser a mediação. Quanto mais imediata for a intervenção, maior será a

garantia de se encontrar a solução para o problema. A prevenção seria então o melhor meio de se evitar que o conflito, por vezes surgido em situações fúteis chegue a um patamar de violência destrutiva. Deve-se levar em conta que o conflito é elemento natural da convivência humana, mas as suas consequências mais violentas podem ser evitadas, se um sujeito que tenha conhecimento do conflito sirva como mediador do diálogo, na procura de restaurar as relações, de reparar os danos da vítima, se houver; na responsabilização do causador de um ato danoso àquela comunidade. Este sujeito pode ser o gestor, o coordenador escolar ou mesmo o professor, aquele que conhece o ambiente escolar, sabe das histórias dos envolvidos, conhece as ferramentas que vão fazer com que os conflitantes reflitam sobre a relação desarmônica e juntos encontrem a solução para uma convivência civilizada. Para tanto, é necessário que o(s) membro(s) da comunidade tenha(m) aptidão, capacidade e formação para facilitar, de maneira competente, a intermediação entre os indivíduos envolvidos nos conflitos que surjam.

PROCESSO RESTAURATIVO

A escola diante de um conflito pode recorrer a dois caminhos para sua solução: o primeiro é formado de artifícios que tentam desarticular o poder do aluno, criando situações vexatórias expondo a situação em público, impondo-lhe punições como a suspensão do direito de frequentar o ambiente escolar por um determinado período, rótulos e até mesmo a reprovação. Quando faz uso deste discurso moralista e falso, pois a humilhação e a retirada do indivíduo do convívio escolar não são medidas, como se comprova na prática, que solucionem a questão, causando na maioria das vezes um exacerbamento das condições de conflitos, pela revolta pela punição que ele considera exagerada e injusta, ocorre um caso de discriminação, criando um ambiente de exclusão para o aluno que não cumpriu as regras institucionais.

Somente haverá inclusão se a escola souber usar a situação de conflito como oportunidade de reforçar que a disciplina, como ponto positivo da boa convivência, tem princípio educativo e como tal, é um processo eficaz de aprendizagem, sem que seja preciso recorrer à violência, à opressão ou a o medo.

Esta é a oportunidade de lançar mão de um diálogo consensual e não autoritário, em que se conciliam os objetivos de todos os envolvidos, sem dominação ou autoritarismo.

Mullet e Amstutz (2012) sugerem utilizar a abordagem restaurativa, onde "há o reconhecimento das necessidades e propósitos presentes na raiz do mal do comportamento e, também das necessidades dos que foram prejudicados por ele".

Se há o entendimento do conflito como um processo educativo, a restauração da convivência pacífica, resultado do diálogo conciliatório e democrático, vai atuar não só como solução do conflito imediato, mas se tornar um elemento de prevenção de situações conflituosas. No diálogo, na mediação bem conduzida, todos aprendem que existem meios pacíficos de solucionar conflitos que não passam pela via da violência. Neste caso, ganha a escola que restabelece um clima organizacional de boa convivência e ganham os envolvidos no conflito, que passam a conhecer novas formas de resolução de suas diferenças, percebendo que a violência não precisa ser uma delas.

O PAPEL DO MEDIADOR

Utilizando a cartilha Justiça Restaurativa na Escola, elaborada pela Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas do Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte, elucida-se que,

É recomendável que o procedimento restaurativo seja conduzido por dois facilitadores, que dele também participam ativamente. Sua responsabilidade é assegurar um espaço de diálogo horizontal, para que os participantes possam sentir seguros e conectados. Nesse ambiente é possível que, ao se sentirem confortáveis, as pessoas expressem seus sentimentos com profundidade e se comprometam com a transformação da relação conflituosa. Os facilitadores, que devem procurar atuar sempre em dupla, têm a função de apoiar e ser referência para os envolvidos. Para manter a conexão, a confiabilidade e a segurança do espaço de diálogo, conduzirão o caso por todo o percurso, do

início ao fim do procedimento. (p. 12)

Destacando os excertos acima citados, nota-se a importância de a dupla de mediadores serem participantes do meio em que ocorre o conflito, para que possam oferecer o suporte necessário à situação, sabendo conduzir o processo e fazendo as perguntas que vão proporcionar aos demais a conexão entre o diálogo e a solução da situação. Não há, como a própria cartilha propõe, uma solução autoritária vinda dos mediadores, o papel que eles desempenham é a dinâmica de através de perguntas elaboradas adequadas à situação, os participantes possam expressar de maneira livre e sem julgamentos os seus sentimentos e necessidades, sem falar sobre o outro, escutando e sendo escutado ativamente.
Segundo Gouvêa Neto,

A mediação pode ser conceituada como um método de resolução de conflitos no qual um mediador imparcial e neutro facilita a comunicação entre as pessoas em busca de uma solução para o problema. Ela pode ser usada em muitos âmbitos e o escolar é um deles. É um processo flexível e pode ser adaptado às necessidades específicas de um centro escolar, levando em conta a natureza dos conflitos e o objetivo do programa. É uma ótima ferramenta para melhorar a convivência no ambiente e na comunidade escolar e deve ser adotada por todas as instituições de ensino. (p. 1)

A mediação, então, deve ser feita por alguém que seja imparcial, mas que tenha conhecimento das necessidades do ambiente escolar, pois o processo deve ser adequado às especificidades daquela comunidade onde o conflito se instalou. Portanto, o gestor, o professor, o coordenador devem ser os sujeitos do processo de mediação, sem julgamentos ou condenações, mas com formação embasada na construção do clima de boa convivência da escola onde atua e da qual conhece as dificuldades.
E o autor prossegue,

Muitos dos programas desenvolvidos em escolas concluíram que a mediação é uma ótima ferramenta para ajudar na pacificação e democratização da escola, assim como oferecer uma educação integral que aporte ferramentas para o aluno desenvolver competências emocionais, sociais e de comunicação.

Os programas de mediação escolar permitem formar os membros da comunidade educativa como mediadores, difundir a cultura de paz e a mediação como forma de resolução pacífica de conflitos e também ensinar as pessoas as vantagens e benefícios de usar os processos autocompositivos e suas técnicas no seu dia a dia.

Os alunos que participam da mediação escolar apresentam uma melhora na sua consciência individual e social, desenvolvem a comunicação, a escuta e a empatia, importantes habilidades humanas. Além disso, a mediação pode melhorar a capacidade de analisar e resolver os conflitos e compreender melhor as adversidades e desafios da vida. Os professores por sua vez melhoram a sua capacidade de compreender os conflitos, de comunicação e de resolver os problemas relacionados com o trabalho no ambiente escolar. Os pais também têm um papel importante e podem participar mais ativamente das questões relacionadas com os seus filhos, em especial nas situações de conflitos. O centro escolar também pode ser beneficiado com a melhora no ambiente, pois a comunidade educativa pode aprender a gerir os conflitos de uma forma mais eficiente. (p. 1-3)

Daí conclui-se que, a comunidade escolar pode e deve estar envolvida nas soluções de seus problemas, pois é ela que conhece os indivíduos que nela atuam, suas histórias de vida, suas dificuldades sociais, econômicas e familiares, suas fragilidades e as situações que podem levá-los a exaltação emocional, tornando-se suscetíveis a resolver suas questões de forma violenta. Não se deve esquecer que aquele que for servir como intermediário do diálogo e da proposta de uma reparação dos danos, se houver, deve ser alguém preparado para o não julgamento, dando ao conflito a dimensão verdadeira.

O mesmo autor completa: "A mediação também tem um caráter pedagógico e contribui com a difusão da cultura de paz, da não-violência e da resolução pacífica dos conflitos."

PLANO DE CONVIVÊNCIA

Por fim, outra forma de processo restaurativo do clima organizacional escolar é a elaboração de um plano de convivência que estabelece um consenso entre os vários setores da comunidade escolar.

Para uma melhor explicação, lançamos mão do Plano de Segurança Escolar da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2014) que esclarece,

... a convivência escolar precisa ser dialogada e pautada no currículo escolar e em momentos coletivos, possibilitando que os sujeitos participem das construções de regras, diretrizes e estratégias preventivas e/ou reativas frente aos eventos que possam ocorrer no ambiente escolar. É importante que cada sujeito se reconheça nas ações de melhoria do clima escolar, atuando dentro de seu segmento e função, visando à construção de um ambiente propício à aprendizagem dos estudantes e à boa convivência entre os sujeitos da comunidade escolar. Neste plano de convivência será apresentado o projeto interdisciplinar de educação dos Direitos Humanos da Escola, com ênfase no desenvolvimento da cultura de paz, de combate ao racismo e outras discriminações, bem como a construção coletiva de práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências socioemocionais do saber ser e saber conviver. (p. 46)

A escola é um universo em si mesmo, e como tal nela habitam a universalidade. É nela que se conhece o diferente, que se entende que o mundo é maior que o quintal de casa, ali se encontram os que pensam diferente, vivem diferente, agem diferente. É nela, também que se aprende que ser diferente é que faz crescer, conviver com a diversidade amplia a visão de mundo, ensina a deixar de lado os pré-conceitos e formar e transformar os conceitos. É também, o lugar onde os incômodos pessoais se exacerbam e a personalidade aflora no seu pleno domínio. Existe o diferente, existe a contradição, cria-se o conflito. Tudo acontece na escola.

Mas acontece, além de tudo, a oportunidade do conhecimento do outro, da criação de amizades e, principalmente, da aprendizagem.

Portanto, a escola deve ser constantemente construída, tendo como mão de obra, a mente, a história, a cultura de cada um que ali vive e convive. Para tanto é preciso que toda e qualquer tentativa de conciliação seja prioridade. Construir um plano de convivência com a participação de todos parece ser um caminho próspero para o sucesso da criação de um clima organizacional que vise à formação da cidadania crítica e democrática daquele que é sujeito e objeto primeiro da atividade escolar: o aluno.

Quando se participa de um projeto coletivo se sente pertencente à construção e este sentimento de pertencimento cria uma conexão entre cada indivíduo participante. Como elos de uma corrente, cada um vai fortalecendo sua autoestima e oportunizando uma transformação cidadã coletiva, sem perder a individualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o processo de elaboração do tema da presente pesquisa foi iniciado, tornou-se claro que para falar sobre a escola e seus conflitos, se fazia primordial diagnosticar a ocorrência de violência dentro do ambiente escolar, mas não de forma específica, na escola A ou B, mas nas instituições que se dedicam à educação, pois tais ocorrências são globais e limitar um espaço poderia também, dar a ilusão de que este tipo de circunstância violenta é pontual. Foi preciso, então, verificar as possíveis questões de conflitos que surgem no âmbito escolar e a pesquisa nos levou a perceber que elas são diversas e por vezes, sutis, com prejuízos para todos os envolvidos e mesmo para aqueles que só indiretamente dela participam.

Quanto à pergunta que delimitou a pesquisa, chegou-se à conclusão que primeiro, a gestão escolar não pode ser apenas a pessoa do diretor ou o coordenador pedagógico, mas ela deve se estender a toda a comunidade que participa da instituição escola, e que a aprendizagem é construção diária,

apesar dos conflitos, desde que eles sejam encarados na sua real medida e não ignorados como uma naturalidade "artificial". O melhor meio de garantir um bom clima organizacional e a manutenção da cultura criada naquele ambiente é a cooperação de todos para que os conflitos surgidos, e isto é ponto pacífico, sejam mediados e remediados no próprio espaço onde foi gerado e com a participação daqueles que conhecem a realidade da sociedade que nele convive.

O objetivo deste trabalho foi trazer à luz a questão do convívio entre os indivíduos que fazem parte da comunidade escolar, destacando o clima organizacional que se constrói no ambiente institucional e que vê crescer as questões de conflito no seu cotidiano. Se a escola é território de diversidade, está sujeita às diferentes histórias, às múltiplas visões de mundo, às crenças mais variadas, aos costumes mais controversos, tudo isso somado ao ambiente transformador pode e leva às situações conflituosas. Se ali elas surgem, ali devem ser solucionadas ou, pelo menos, minimizadas. Para tal reflexão foi necessário analisar o pensamento e as propostas dos diversos autores que se dedicaram ao estudo do assunto em pauta. Foi preciso caminhar entre discussões sobre a gestão escolar, sobre o papel e responsabilidade de cada elemento constituinte dessa comunidade desde o gestor, passando pelo coordenador pedagógico, sem esquecer-se do professor e chegando à família, tendo como sujeito e objeto primeiro deste processo, o aluno, indivíduo, que em contínua formação, como todos nós, está sendo transformado pelo ambiente que encontra na escola.

Passamos, então, a analisar os diferentes conflitos que podem surgir em um ambiente, como a escola, palco de diversidades. Os vários conceitos do termo "conflito" foram lembrados, fundamentados nos excertos dos autores pesquisados. Percebemos que as situações conflituosas não surgem inopinadamente, mas cresce no cotidiano, quando as opiniões de um divergem das do outro, quando o outro não se assemelha a você, ou à sua história, ou crença, ou raça. O conflito se instala aos poucos, sutilmente, e se não percebido e mediado, fermenta-se e culmina em violência. A escola é, portanto, um local propício para a eclosão de conflitos, em todos os níveis hierárquicos da sociedade que a compõe, em todos os assuntos, em todos os momentos onde a opinião própria esbarra na opinião oposta, em todas as ações e, principalmente em todas as reações que delas derivam. Destacamos todos os tipos e níveis de conflito que surgem no ambiente escolar, categorizando-as para melhor compreensão de suas consequências nesta sociedade.

A escola é o local onde surgem tais conflitos e é também o espaço onde estes mesmos conflitos podem ser, se não resolvidos, pelo menos detectados, discutidos e explicitados, pois é nesse momento que os envolvidos nos mesmos podem conhecer o caminho do meio, entendendo que o diferente também faz parte de si. Para tanto a mediação desses conflitos internos e externos à vida escolar se torna o instrumento ideal, capaz de minimizar as situações dificultosas e trazer para o indivíduo e a sociedade o ensinamento de que a solução extrema nunca deve ser a meta, mas o entendimento da história do outro, a aceitação das diferenças, o diálogo são o melhor meio para se criar uma convivência pacífica e manter uma sociedade civilizada.

Por isso, trouxemos a mediação como elemento essencial para a solução dos conflitos surgidos no ambiente escolar. E eles são muitos, todos planejados para auxiliar na criação e manutenção de um clima organizacional saudável no ambiente escolar.

Trouxemos em destaque, alguns processos restaurativos, meios, que podem ser aplicados nas diferentes situações, desde que os participantes estejam preparados e dispostos à conciliação. São eles: a Justiça Restaurativa, que "visa à aplicação da Justiça Restaurativa nas escolas públicas municipais e escolas públicas estaduais com base territorial neste município", segundo cartilha consultada; o círculo restaurativo, que dá a oportunidade de falar e ser ouvido, como também de se ouvir todos os lados envolvidos na questão conflituosa; ainda, os círculos de paz e a escuta ativa, que ensinam o respeito pela vivência do outro, sem julgamentos, quando suas histórias são relatadas ao grupo de convivência, confiantes na

aceitação de sua individualidade, não significando a ausência de conflitos, mas a oportunidade de expor suas dificuldades sabendo que as pessoas ali reunidas, ouvem e estão prontas para, se necessário intermediar e porque não dizer, auxiliar nas necessidades apresentadas. Combinado ao círculo de paz, tem-se a escuta ativa que consiste em saber ouvir, praticar a escuta ativa, tendo consciência de que o outro tem o mesmo direito de falar e ser ouvido verdadeiramente, com toda a atenção voltada para suas palavras, seus sentimentos e suas necessidades. E para completar o ciclo de modelos de mediação e solução de conflitos, o plano de convivência estabelece um consenso entre os vários setores da comunidade escolar.

São formas de conciliar a convivência dos diferentes dentro do ambiente escolar e que podem garantir um clima organizacional saudável e uma cultura que destaque aquela instituição como local de efetiva transformação social. Necessário, portanto, que a comunidade escolar estabeleça vínculos de confiança e cooperação para que os modelos estudados sejam parte do cotidiano escolar.

Trazer à tona tal discussão pode auxiliar na mobilização dos participantes da comunidade da escola, na perspectiva de melhorar o ambiente de convivência. Porém, preciso é querer fazer a diferença, se comprometer com a transformação proposta e aproveitar os modelos conciliatórios e restaurativos do bom clima escolar para se tirar o tema da teoria e torná-lo prática efetiva e eficaz.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. e RUA, M. G. Violência nas escolas. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Mirian et al. Escola e violência. Brasília: UNESCO, 2002. BAVARESCO, Inês & ROQUE, Juli Ani. Gestão democrática e participação dos docentes. Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 3, n. 2, p. 141-152, jul./dez. 2012. Disponível em: https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/download/2041/pdf. Acesso em: 18 maio 2024.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Plano de Segurança Escolar da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2014.

BRASIL. Diálogos e mediação de conflitos nas escolas. Guia Prático para Educadores. Conselho Nacional do Ministério Público, 2014.

CAMPOS, Carmen Regina de & GODOY, Miriam Adalgisa Bedim. Relações interpessoais: um desafio para o gestor escolar. In: Grupo de Trabalho - Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação. XI CONGRESSO DE EDUCAÇÃO NACIONAL- EDUCERE, UNICENTRO/PR., 2013.

CHRISPINO, A. Mediação de conflitos: cabe à escola tornar-se competente para promover transformações. Revista do Professor, Porto Alegre, ano 20, n. 79, p. 45-48, jul./set. 2004.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007

COMISSÃO DE JUSTIÇA E PRÁTICAS RESTAURATIVAS DO FÓRUM PERMANENTE DO SISTEMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE BELO HORIZONTE. Justiça Restaurativa na Escola: formando cidadãos por meio do diálogo e da convivência participativa. 2014. Cortez, 2007.

ELIAS, Lidiane; DALMAU, Marcos Baptista Lopez; BERNARDINI, Isadora de Souza. A Importância da Gestão de Conflitos nas Relações de Trabalho: um estudo de caso na Secretaria de Saúde de Biguaçu/SC. In: Coleção Gestão da Saúde Pública – Volume 8. Disponível em: http://gsp.cursoscad.ufsc.br/wp/wp-content/uploads/2013/03/Artigo_07.pdf. Acesso em: 18 maio 2024.

FONSECA, J. P. Projeto pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar. São Paulo- SP: Jornal da APASE. Secretaria de Educação. São Paulo. SP. Ano II, n. 03, 2001. In: LIMA< Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes. O coordenador pedagógico

na educação básica: desafios e perspectivas. Revista de Educação, v. 2, n. 4, jul./dez. 2007.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GADOTTI, Moacir. Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

GOUVEA NETO, Flávio de Freitas. A mediação de conflitos nas escolas: uma ferramenta para tratar os casos de violência e atos infracionais e de menor gravidade. Disponível em: https://freitasgouvea.jusbrasil.com.br/artigos/469668509/a-mediacao-de-conflitos--nas-escolas. Acesso em: 28 abr. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. Lógica que permeia a elaboração de uma pesquisa. Direção: RAPOSO, Denise. YouTube, 2012. Disponível em: . Acesso em: 18 maio 2024.

LÜCK, Heloísa et al. Introdução. In: LÜCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. 11ª edição, p. 22, v. III (Série Cadernos de Gestão.). Editora Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. As Dimensões da Gestão Escolar e suas competências. Editora Positivo. Curitiba, p. 19, 2009. LUCK, Heloísa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MULLET, J. H.; AMSMUTZ, L. S. Disciplina restaurativa para escolas: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo. São Paulo: Palas Athena, 2012.

MUSZKAT, Malvina Ester. Mediação de conflitos: pacificando e prevenindo a violência. 2003. Disponível em: . Acesso em: 19 nov. 2017.

ORTEGA, Rosario & REY, Rosario del. Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência. Brasília, novembro de 2002.

PRANIS, K. Processos Circulares. São Paulo: Palas Athena, 2010. In: MELLA, Lisiane Ligia; LIMBERGER, Jéssica; DUARTE, Talzamara de Oliveira. Justiça Restaurativa e círculos de 50 paz: desenvolvendo ações em prol de uma educação para a paz. Anais... Seminário Internacional de mediação de conflitos e Justiça Restaurativa. UNISC.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006. WEISS, Donald. Como resolver (ou evitar) conflitos no trabalho. São Paulo: Nobel, 1994.

RESUMO
O presente Artigo tem por objetivo compreender como se apresenta as dificuldades de aprendizagem, assim como o transtorno específico de aprendizagem no aprendizado da criança nos anos iniciais. O desenvolvimento integral da criança pressupõe olhar sua autonomia, habilidades e competências, para se tornar cada vez mais independente, respondendo as expectativas dos professores, família, escola e sociedade. Muitas crianças aprendem a ler e escrever sem dificuldades, no entanto, outras para obter sucesso nessa aprendizagem necessitam de ajuda especializada. O fracasso escolar nos anos inicias tem sido algo preocupante e motivo de atenção de muitos pesquisadores e profissionais na compreensão dos fatos que interferem no processo de aprendizagem. A presente pesquisa se deu a partir dos aportes teóricos e estudos de José & Coelho (1997), Rotta, Ohlweiler & Riesgo (2016), Siqueira & Gurgel-Giannetti (2011), Marturana, Toller & Elias (2005), American Psychiatric Association (2013), Orsati, Mecca, Dias, Almeida & Macedo (2015), Brady (2003), entre outros. Apresentamos como aporte teórico o pensamento e os resultados de pesquisas de autores que refletem sobre a temática proposta no sentido de dar respostas para alguns problemas acerca das dificuldades de aprendizagem e/ou transtorno específico de aprendizagem no aprendizado de crianças que apreendem diferentes saberes em uma escola que deve estar aberta ao diverso com sensibilidade para a singularidade humana.
PALAVRA-CHAVE: Dificuldades. Aprendizagem. Transtorno. Diagnóstico. Intervenção.

ABSTRACT:
This article aims to understand how learning difficulties are presented, as well as specific learning disorders in children's learning in the early years. The integral development of the child presupposes that his or her autonomy, skills and competence are compromised, in order to become increasingly independent, thus responding to the expectations of teachers, family, school and society. Many children learn to read and write without difficulty, however, others to succeed need expert help. The school failure in the early years has been something of concern and reason for the attention of many researchers and professionals in understanding the facts that interfere in the learning process. The present research was based on the theoretical contributions and studies of José & Coelho (1997), Rotta, Ohlweiler & Riesgo (2016), Siqueira & Gurgel-Giannetti (2011), Marturana, Toller & Elias (2005), American Psychiatric Association (2013), Orsati, Mecca, Dias, Almeida & Macedo (2015), Brady (2003), among others. We present as a theoretical contribution the thought and research results of renowned authors and reflect on the proposed theme in order to expose to some problems that arise with students with regard to learning difficulties and / or specific learning disorder in the learning of children who learn different knowledge in a different school with sensitivity to human uniqueness.

KEYWORD: Difficulties. Learning. Disorder. Diagnosis. Intervention.

INTRODUÇÃO

Pensar sobre dificuldades e transtornos de aprendizagem pressupõe a compreensão e o entendimento dos fatores que estão subjacentes às dificuldades e aos transtornos de aprendizagem nos anos iniciais que estão ligados aos hábitos e ou rotinas no processo de aprendizado das crianças (CARVALHO; CRENITTE; CIASCA, 2007).

Professores em sala de aula, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, médicos em suas clínicas e em seus consultórios, muito frequentemente quando atendem crianças e o adolescentes recebem uma queixa de que seu filho não aprende, ou seja, uma queixa de dificuldade de aprendizagem. (GIROTTO; GIROTTO; OLIVEIRA, 2015).

Se o aluno não está aprendendo existe a possibilidade de iniciar um processo de in-

vestigação para compreender os motivos, ou seja, as causas que impossibilitam que a aprendizagem ocorra, a dificuldade de aprendizagem é a ponta do iceberg que indica, isto é, apresenta o sintoma de que alguma coisa não está acontecendo da forma que o aprendizado da criança e/ou adolescente e o que pode estar ocorrendo na base dessa aprendizagem.

O objetivo do estudo é analisar e identificar as dificuldades e transtornos de aprendizagem percebidas pelos professores, observando o desenvolvimento dessas crianças no seu processo de aprendizado a partir das descobertas e dos fracassos perceptíveis no processo de ensino-aprendizagem e como isso pode ser evitado de forma que seja parte do processo de aprendizagem sua superação quando isso for possível e encaminhamento especializado quando necessário.

A presente pesquisa é de cunho bibliográfico com o embasamento teórico de autores que pesquisam sobre a temática para compreender a importância do diagnóstico nas dificuldades de aprendizagem das crianças nos anos iniciais e, quando diagnosticada como transtorno propor intervenções para sanar os problemas no processo de aprendizagem.

É pertinente a pesquisa acerca da temática proposta no sentido de compreender as características e os diferentes fatores que estão associados à aprendizagem. Quando pensamos em fatores que impactam a aprendizagem e, consequentemente levam a dificuldade de aprendizagem.

O ato do aprendizado se dá de forma concreta e pode ocorrer no ambiente familiar, escolar, social, comunitário, grupal, etc. No entanto, é necessário observar os princípios como saúde física, mental, a concentração da criança, a memória e a inteligência no processo.

Como especialistas no campo de aprendizagem, torna-se fundamental conhecer o conjunto de leis que regem o processo de construção do conhecimento em geral, bem como os inerentes à construção de cada área do conhecimento particular. Somente e na medida em que conhecemos as leis que caracterizam sua origem e evolução, podemos diferenciar aquilo que se constitui como sintomático, daquilo que faz parte das normas inerentes ao processo de construção. (BOSSA, 1996, p. 9).

Existem vários níveis de processamento que estão interrelacionados no processo de ensino e aprendizagem. Temos o nível neurobiológico em que temos os fatores genéticos que podem levar a uma maior vulnerabilidade ou suscetibilidade no processo de aprendizagem, temos também fatores associados a própria estrutura e funcionamento cerebral em que existem várias específicas do cérebro acometidos por esse transtorno de aprendizagem que funcionam de forma diferente dos indivíduos que não apresentam transtornos de aprendizagem.

A PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A Psicopedagogia tem a intenção de proporcionar vários campos de atuação aos que optarem por seu estudo tanto no campo institucional como no campo da clínica que é algo mais individualizado. A Psicopedagogia Institucional possibilita o desenvolvimento de suas atribuições e tarefas em empresas, em hospitais, em empresas de comércio, de serviços, na instituição educacional que pode ser em Escolas Técnicas, em Escolas Regulares, em Cursos de Formação, em Instituição de Ensino Superior.

Segundo Freire (1999), “os alunos não se evadem da escola, a escola é que os expulsa.” (FREIRE, 1999, p. 35). Diante da constatação do autor quem realmente falhou? O aluno? A Escola? Esses alunos retornarão? De que forma continuarão seu processo de aprendizado se já estão estigmatizados? A dificuldade de aprendizagem se constitui o objeto de estudo da Psicopedagogia que está par auxiliar o professor quando observa e constata que existe a dificuldade de aprendizagem e/ou quando esta se encaminha para se constituir em um transtorno específico de aprendizagem.

Para Serra (2005):

Quando um aluno apresenta dificuldades para aprender, segundo a Psicopedagogia, uma das primeiras tarefas do educador é o resgate da autoestima do educando, pois

ninguém consegue aprender se não conseguir investir no ato de aprender, e ninguém consegue investir na própria aprendizagem se não tiver o desejo de aprender e acreditar nas suas possibilidades. Então, cabe ao professor oferecer aos seus alunos oportunidades de acerto, experiências positivas que os conduzam ao desejo de continuar aprendendo para continuar acertando. (SERRA, 2005, p. 17).

Me parece que o autor toca em um ponto de extrema importância que tem às mãos o professor diante de sua turma, classe, grupo a arte de seduzi-lo para o saber, para o desejo de conhecer, assim como "a família funciona como uma coautora da inclusão, pois poderá ser como um elemento reforçados das aprendizagens realizadas na escola, além de prestar informações importantíssimas pra os profissionais que cuidam e atendem seu filho." (SERRA, 2005, p. 20).

Temos aqui um papel preponderante da família na aprendizagem da criança, quando isso se efetiva, auxilia o trabalho docente, uma vez que muitas vezes a família sabe coisas que se tornam desconhecidas do professor, mas que são velhas conhecidas no seio familiar.

Portanto, qualquer empresa independentemente do ramo de atuação que deseje ter o profissional na área da Psicopedagogia para pensar os planejamentos, na formação continuada, na organização dos processos de ensino e aprendizagem seja para entender, diagnosticar, ajudar a avançar os processos individuais, coletivos e organizacionais, poderá fazer a contratação deste profissional na área da Psicopedagogia abrangendo todos os tipos de crianças independentemente da sua idade cronológica.

A Psicopedagogia se preocupa em compreender como se dá o processo de aprendizagem e, sobretudo, as dificuldades de aprendizagem e tem como meta preveni-las e/ou saná-las. A Psicopedagogia pela ação do Psicopedagogo realiza um Diagnóstico identifica o grau de dificuldades de aprendizagem no aprendizado da criança em que juntamente com outros profissionais de maneira interdisciplinar realizam ações coletivas em que professores, pais, direção, coordenação alunos e os demais profissionais que estão ligados diretamente ao contexto escolar onde a aprendizagem se efetiva, se concretiza ou não devido os transtornos específicos de aprendizagem.

A partir do diagnóstico o foco deverá ser direcionado para o sintoma do grupo em um processo institucional e na psicopedagogia clínica o diagnóstico é seguido de uma intervenção direcionada para a pessoa que apresenta determinada dificuldade ou transtorno de aprendizagem para que tanto no nível institucional como no nível da clínica compreender as causas do problema, do transtorno, do sintoma e direcionar ações na causa que origina as dificuldades, os transtornos, os sintomas e trata-los de forma que após o diagnóstico realizar uma intervenção. (JOSÉ & COELHO, 1997).

DIFICULDADES NO APRENDIZADO DOS ALUNOS

É urgente gerir a Instituição Educacional de forma que se tenha consciência de nela formamos cidadãos, ou seja, o sujeito social está presente na escola e se constitui de tecido humano e é de sua natureza formar, promover e emancipar o ser humano para que viva sua diversidade e, isto nos dá a certeza de que nossas crianças são diferentes e aí se constitui a riqueza da diversidade presente na natureza humana.

A expressão "DA" surgiu como uma necessidade, na medida em que as crianças diagnosticadas com disfunção cerebral mínima (minimal brain disfunction), com dislexia e outros "rótulos" similares eram, em alguns casos, tão diferentes entre si, e tão distintas das crianças deficientes mentais, que exigiam uma definição mais abrangente e transdisciplinar do que a tradicional avaliação médica psicométrica. (FONSECA, 1995, p. 287).

O uso do termo Dificuldades de Aprendizagem – DA ser "formalizou a partir de 1963, porém, o movimento de estudo remonta ao ano de 1.800." (CRUZ, 01999, p. 19). Temos o nível cognitivo estão em voga os processos cognitivos fundamentais para a aprendizagem, por exemplo memória, atenção, moti-

vação. Temos os fatores comportamentais, psicossociais que precisam ser considerados em um contexto mais amplo para se considerar e pensar a aprendizagem e suas dificuldades de forma externa ou interna que impacta no processo de aprendizado que a criança se encontra.

E por fim, temos os fatores associados ao contexto, ao ambiente em que as interações com o ambiente poderiam ser ampliadas não só dos aspectos neurobiológicos, mas dos processos cognitivos e dos fatores comportamentais e psicossociais, uma vez que todos sofrerão impactos do ambiente.

Entre os fatores ambientais é interessante salientar aspectos como escolaridade dos pais que está associado à aprendizagem da criança, o nível do vocabulário dos pais está associado diretamente à estimulação e ao desenvolvimento cognitivo, linguístico da criança e forma mais global o nível socioeconômico em que estudos apontam que há impactos nos aspectos cognitivos e na região cerebral que estão envolvidas com a linguagem, funções executivas que são habilidades fundamentais para que a aprendizagem e o funcionamento desse ser humano em sociedade ocorra e se processe de forma adequada.

Portanto, os diferentes níveis neurobiológicos, cognitivos, comportamentais e o ambiente podem ter sobre as dificuldades de aprendizagem que acometem nossas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Rotta; Ohlweiler & Riesgo (2016) apresentam uma definição de dificuldades de aprendizagem de forma clássica em que afirmam que a dificuldade de aprendizagem é um tempo amplo utilizado para designar problemas na aquisição das habilidades acadêmicas sem especificar se é leitura, escrita ou matemática.

Essas dificuldades podem ser gerais, ou seja, contemplando, abrangendo as três diferentes áreas da leitura, da escrita ou da matemática ou podem ser específicas, por exemplo, estar mais circunscrita a uma determina habilidade acadêmica do que há outra. Também podem estar ligadas a diversas etiologias, isto significa afirmar que a causa pode ser pedagógica, socioeconômica, ambiental, pode estar atrelada a fatores familiares, ou ainda, pode ser uma dificuldade de fato devida a uma alteração do desenvolvimento.

As dificuldades de aprendizagem também vão abranger dificuldades em função de falhas secundárias relacionadas a fatores ambientais que poder ter sua origem pedagógica, econômica ou sociocultural.

Segundo Siqueira & Gurgel-Giannetti (2011), temos que considerar em nossa pesquisa outro fator que está relacionado as dificuldades de aprendigem que diz respeito ao mau desempenho escolar, ou seja, é compreendido como um rendimento abaixo do esperado para a idade e escolaridade que a criança se encontra em se processo formativo.

Para os autores existe uma prevalência de aproximadamente de 15 a 20% das crias apresentam mau desempenho escolar durante os primeiros anos da escolarização formal, no entanto, se considerarmos os 6 anos da escolarização formal, essa taxa aumenta de 20 a 50% das crianças. (SIQUEIRA & GURGEL-GIANNETTI, 2011).

No entanto, se considerarmos os 6 primeiros anos da escolarização formal, essa taxa aumenta de 30 a 50% das crianças. É um número extremamente expressivo em que aproximadamente 50% de nossas crianças apresentam algum tipo de mau desempenho escolar ou de dificuldade de aprendizagem nesses 6 primeiros anos da escolarização.

Para os autores, o mau desempenho escolar está associado a uma série e problemas no âmbito individual, no âmbito familiar, no âmbito escolar, como consequência também no âmbito social. Por exemplo terá impacto nos aspectos emocionais daquela criança que vivencia a dificuldade de aprendizagem, inicialmente um dos aspectos que é mais impactado é a autoestima, portanto, criança com baixo rendimento escolar tende a ter uma baixa autoestima.

A criança com dificuldade de aprendizagem apresenta uma desmotivação crescente frente as situações de aprendizagem e uma perda de interesse por essas situações de aprendizado. O impacto não é apenas individual, mas pode impactar as relações que os pais tem com essas crianças gerando conflitos pelo fato da criança não se dedicar ou

dar resposta satisfatória nos estudos.
O impacto também se dá no âmbito escolar no relacionamento da criança com o professor, com os seus colegas e também impacta a saúde mental desses professores. Há também o impacto de ordem social pensando principalmente na inserção social desta criança com dificuldade de aprendizagem e, por fim, temos que ter consciência que a dificuldade de aprendizagem ainda está associada a evasão escolar no contexto escolar. Por outro lado, o bom desempenho escolar está associado não apenas ao sucesso acadêmico, mas de forma mais ampla, de forma global ao sucesso social.
Siqueira & Gurgel-Giannetti (2011), afirmam que as causas do mau desempenho escolar fazendo uma divisão entre os fatores extrínsecos e fatores intrínsecos. Os fatores extrínsecos seriam aqueles fatores externo ao indivíduo, sobretudo os ambientais que podem ter algum impacto no desenvolvimento ou sobre o desempenho do indivíduo dentre eles podemos considerar os aspectos socioeconômicos e socioculturais, aspectos associados à família ou a escola.
Segundo Rotta; Ohlweiler & Riesgo (2016), existem muitas variáveis que impactam o processo de aprendizagem no campo da família, da escola e do indivíduo. No campo da família a escolaridade dos pais se constitui em uma variável de extrema importância, sobretudo a escolaridade da mãe, também é importante perceber nesse campo a importância que a família dá ao processo de aprendizagem e o nível do vocabulário associando ao hábito de leitura e o fato desse ter livros em casa onde a criança possa manusear, brincar com o livro se constitui em um fator de proteção contra as dificuldades de aprendizagem.
O nível socioeconômico é uma variável que precisa ser levada em consideração para o desenvolvimento da criança de forma global afetando inclusive sua aprendizagem. Existem outros aspectos que podem impactar o desenvolvimento de psicológico da criança, por exemplo, o histórico familiar de alcoolismo e drogadição, a desagregação familiar e também temos a rotina que é muito importante para que a criança possa se alimentar na hora correta, brincar no seu tempo uma vez que é seu direito brincar e ter os horários estabelecidos em sua rotina para o seu sono.
A rotina é importante para que a criança não apresente problemas referentes a organização devido à falta de rotina, ou seja, é difícil ensinar rotina para a criança se sua família é desorganizada, portanto, a rotina passa a ter de fato um papel fundamental na vida da criança que está em processo de aprendizado e este requer determinada rotina e organização para que a criança não apresente dificuldades de aprendizagem em seu processo de desenvolvimento físico, psicológico, motor, emocional e social.
No campo escolar temos os fatores que contribuem para que a criança apresente dificuldades de aprendizagem desde as condições físicas de sala de aula, qualidade do material didático, escolha do método pedagógico na prática do processo de aprendizado da criança – uma vez que a instituição educacional acaba centrando suas sequências didáticas nos métodos de alfabetização, a interação que a escola tem com a família da criança e, por fim, as condições do corpo docente, ou seja, qual é a formação desse corpo docente tudo isso vai impactar o processo de aprendizagem da criança.
Com relação aos fatores específicos do indivíduo impactam e contribuem para as dificuldades de aprendizagem na criança, dentre eles temos os problemas físicos gerais desde nutrição até doenças, tratamentos que essa criança está realizando que podem impactar de forma global seu processo de aprendizado.
Todos esses fatores podem interagir, por exemplo, uma criança que apresenta problemas comportamentais internalizantes, ou seja, uma criança que apresenta sinais de ansiedade e depressão e que tem como base uma família extremamente desorganizada e chega, após mudança em uma escola em que se depara com uma professora muito rígida, esses fatores podem interagir e acentuar as dificuldades de aprendizagem que a criança vai apresentar no seu processo de ensino-aprendizagem e, se não tratados podem causar danos que a criança irá levar para sua vida nos anos que seguem anos iniciais e se aprofundar não só as dificuldades

de aprendizagem, mas os transtornos que podem vir a ser detectados e diagnosticados por conta de não ter tratado da causa quando se constatou as dificuldades de aprendizagem no aprendizado da criança.

A grande questão que se coloca diante de tantos fatores é como é possível abarcar no processo de avaliação todos esses aspectos, sobretudo, a partir de uma Entrevista Anamnese bastante completa, detalhada que dê conta de entender o ser humano e os aspectos familiares da forma mais ampla possível? Por outro lado, é de fundamental importância que o profissional tenha um contato estreito com a escola para que seja possível a obtenção de informações acerca das dificuldades de aprendizagem apresentadas pela criança em seu processo de aprendizado e que quando diagnosticadas, podem ser tratadas de forma direcionada e sanada e, mesmo quando não visível ou não diagnosticada se possa prevenir para que não venha a acontecer e que a aprendizagem possa ocorrer de forma natural dentro do processo e maturação do desenvolvimento que a criança se encontra.

Segundo Marturana, Toller & Elias (2005), afirmam em seus estudos que de 7 a 10 crianças que procura por serviços de saúde apresentam queixas de mau desempenho escolar e problemas emocionais associados. São números significativos que não podem não ser considerados quando se pensa na saúde mental e no saneamento dessas lacunas de dificuldades de aprendizagem da criança antes da idade escolar, mas que muitas é percebido e diagnosticado na escola e precisa ser tratado, uma vez que as dificuldades de aprendizagem estão associados aos problemas de ordem emocional.

DIFICULDADES OU TRANSTORNOS NA APRENDIZAGEM

Quando falamos de dificuldades de aprendizagem temos as dificuldades naturais e, também, dificuldades secundárias. As dificuldades naturais são aquelas que todo ser humano experimentou ou pode experimentar em algum momento de sua vida. Em geral elas são decorrentes de algum aspecto ou uma situação pontual que acontece na vida do indivíduo, por exemplo pode ser decorrência da proposta pedagógica, da exigência da escola ou da exigência da família, conflitos eventuais que a criança esteja vivenciando em seu ambiente familiar e que podem, como consequência, impactar em sua aprendizagem. Essas dificuldades tendem a desparecer ou a partir de um esforço maior do aprendiz ou por intervenções específicas forem endereçadas para as situações que geraram as dificuldades de aprendizagem (ROTTA, OHLWEILER & RIESGO, 2016).

As dificuldades secundárias a outros quadros diagnósticos, em que se tem o quadro diagnóstico que irá atuar de forma primária sobre o desenvolvimento de forma global, mas que de forma secundária também irá causar um impacto no processo de aprendizagem da criança. Por exemplo, uma criança que apresente um quadro de deficiência intelectual, essa criança apresenta um quadro que de forma ampla vai levar a um comprometimento global do seu desenvolvimento, mas que de forma secundária, ou seja, como consequência vai acarretar uma forma de dificuldade de aprendizagem.

> Não se pode identificar uma criança com dificuldade de aprendizagem se a discrepância entre a capacidade intelectual e o desempenho for primeiramente resultado de uma deficiência visual, auditiva, motora, retardo mental, perturbação emocional, desvantagens ambientais, culturais ou econômicas. (SMITH & STRICK, 2001, p. 79).

Outros exemplos, uma criança com deficiências sensorial, quadros neurológicos como epilepsias, tumores cerebrais, o próprio Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, transtornos psiquiátricos na infância, todos eles acometem o desenvolvimento de forma global mais ampla, mas secundariamente também podem comprometer a aprendizagem da criança.

Por outro lado, quando falamos em transtornos de aprendizagem, nos referimos as condições que são caracterizadas por serem neurobiológicas, ou seja, temos um cérebro que processa informações e forma diferente e, para falar sobre transtornos de aprendizagem ou transtorno específico de aprendizagem como o DSM-5 traz em sua nova no-

menclatura vale a pena pesquisar o Manual de Classificação.

O transtorno específico de aprendizagem está inserido dentro de uma categoria mais ampla nos transtornos do neurodesenvolvimento. Em geral temos quadros que vão surgir em momentos precoces do desenvolvimento do indivíduo e que causam impacto nas relações sociais, escolar, acadêmico e ocupacional.

O transtorno específico da aprendizagem é caracterizado como déficit específico na capacidade do indivíduo em processar informações com eficiência e precisão no que diz respeito à leitura, escrita e matemática. As habilidades acadêmicas estão abaixo da média esperada para a idade ou com desempenho aceitável diante de muito esforço com prejuízos funcionais acometendo habilidades que são essenciais para inserção social e para funcionamento do indivíduo nas relações que estabelece no seu dia-a-dia. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Em termos dos critérios utilizados para elaboração de um diagnóstico acerca do transtorno específico da aprendizagem temos que ter presente que as dificuldades na aprendizagem ou no uso de habilidade acadêmicas que persistem por mais de 6 meses apesar das intervenções dirigidas. É preciso que esteja presente no diagnóstico um dos seguintes sintomas: leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço; dificuldade para compreender o sentido do que é lido; dificuldades na ortografia; dificuldades na expressão escrita; dificuldade para dominar o senso numérico e dificuldades no raciocínio matemático.

Orsati; Mecca; Dias; Almeida & Macedo (2015), afirmam que com relação a este aspecto que o DSM-5 traz que seria a necessidade de dirigir intervenções dentro do próprio processo de diagnóstico existe algo que pode colaborar muito, mas que é pouco difundido no Brasil é o modelo de RTI (Response to Intervention) ou modelo de Resposta à Intervenção, esse é o modelo de intervenções em camadas e que pode funcionar muito bem quando integrado à educação onde temos três camadas:

Camada 1 – Caráter Preventivo ou Universal – Todos participam

Em uma intervenção instrucional para habilidades acadêmicas comportamentais baseada em evidências endereçada a todos os indivíduos. Cerca de 80% dos estudantes conseguem sanar suas dificuldades de aprendizagem.

Camada 2 – Intervenção em Grupo

Destinada aos indivíduos em risco de aquisição de um transtorno de aprendizagem. Cerca de 20% dos que não se beneficiaram da Intervenção Inicial com a necessidade de mais conteúdos e maior duração para estudantes considerados de risco.

Camada 3 – Intervenção Individualizada

Destinada a um trabalho mais intensivo, delonga direção e de direcionamento individual destinado para os 5% para aqueles que apresentam maiores dificuldades que podem caracterizar um transtorno específico de aprendizagem que não se beneficiaram das demais intervenções. (ORSATI; MECCA; DIAS; ALMEIDA & MACEDO, 2015).

Com relação a outros critérios é importante salientar que o desempenho do indivíduo precisar ser medido por medidas padronizadas para que haja a verificação que se encontra abaixo do esperado causando dificuldades de aprendizagem e prejuízos em sua idade cronológica e em sua escolaridade e com isso verificar as causas da interferência em seu desempenho escolar, acadêmico, profissional e nas suas atividades cotidianas. As dificuldades de aprendizagem tendem a se iniciar nos anos iniciais da escolarização da criança, mas em alguns casos podem não se manifestar até que as exigências acadêmicas se elevem e ultrapassem se sobrepondo as capacidades do indivíduo. Portanto, as dificuldades de aprendizagem se estendem em sua grande dimensão aos professores que muitas vezes não conseguem diagnosticar os motivos das dificuldades de aprendizagem sem a ajuda de um profissional especializado, aqui se percebe a ineficiência da Escola que não tem muitas vezes em seu quadro de especialistas profissionais especializados para perceber, diagnosticar e propor ações intervencionais que possam sanar as dificuldades de aprendizagem e tratar dos transtornos referentes a aprendizagem.

Por outro lado, as dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por outros quadros clínicos como deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada.

O DSM-5 apresenta o transtorno específico de aprendizagem como categoria única permite que se possa especificar domínios e também as sub-habilidades comprometidas:

315.0 F81.0) Com Prejuízo na Leitura
Precisão na leitura de palavras
Velocidade ou fluência da leitura
Compreensão da leitura
315.2 (F81.1) Com Prejuízo na Expressão Escrita
Precisão na ortografia
Precisão na gramática e na pontuação
Clareza ou organização da expressão escrita
315.1 (F81.2) Com Prejuízo na Matemática
Senso numérico
Memorização de fatos aritméticos
Precisão ou fluência de cálculo
Precisão no raciocínio matemático. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Essa especificação de domínio e sub-habilidades comprometidas e diagnosticadas ajuda muito na comunicação interprofissionais e, também, na delimitação de possíveis intervenções, por exemplo, uma criança que chegar com uma dificuldade maior na velocidade ou na fluência de leitura irá receber uma intervenção totalmente diferente daquela criança que chega com prejuízo na precisão de leitura de palavras.

É de extrema importância para se pensar em um diagnóstico com uma diferenciação de dificuldades de aprendizagem e de transtorno específico da aprendizagem é necessário fazer um resgate histórico desta criança, o seu histórico médico, que condições acometem essa criança que poderiam especificar a dificuldade que ela vivencia, o histórico familiar, outros indivíduos na família já apresentaram dificuldades ou já têm algum diagnóstico. Por exemplo, de 23 a 65% dos indivíduos disléxicos são filhos de pais disléxicos, ou seja, existe um componente genético importante que precisa ser levado em consideração e investigado na Entrevista de Anamnese.

Importante também a investigação do histórico educacional quando essas dificuldades tiveram origem e como foi o desenvolvimento da criança, sobretudo, o desenvolvimento linguístico, uma vez que o desenvolvimento da linguagem poderá servir de portabilidade de notícias importantes de ocorrências posteriores no processo de alfabetização, na aquisição da leitura e da escrita.

Os Relatórios Escolares podem fornecer padrões de desempenho que se tornam típicos em crianças com transtorno específico de aprendizagem da leitura e é fundamental uma avalição ampla das habilidades cognitivas e acadêmicas. Com relação a prevalência do transtorno específico de aprendizagem nos referimos a uma prevalência de 5 a 15% entre crias em idade escolar, em diferentes linguagens e culturas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

As dificuldades de aprendizagem não podem esperar para ver se elas serão sanadas, isso significa dizer que as dificuldades de aprendizagem dessa criança não se recupera com o tempo e a diferença de desempenho de uma criança com transtorno específico de aprendizagem em relação a uma criança normal tende aumentar ao longo do tempo em ficam cada vez mais atrasadas em relação aos seus pais.

Apresentamos um exemplo de transtorno específico de aprendizagem que é conhecido como dislexia, ou seja, é um dos transtornos mais conhecidos, difundido, estudado na literatura. O exemplo é abordado pela IDA (International Dyslexia Association):

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades com o reconhecimento de palavras de forma precisa e/ou fluente e pela baixa capacidade de ortografia e decodificação. Essas dificuldades tipicamente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são muitas vezes inesperadas em relação a outras habilidades cognitivas e instrução escolar. Consequências secundárias podem incluir problemas de compreensão de leitura e redução da experiência de leitura que podem impedir o crescimento do vocabulário e do conhecimento adquirido (BRADY, 2003).

É um transtorno específico de aprendizagem, essa criança não apresenta uma alteração global e sim, uma alteração específica com origem neurobiológica, isso significa dizer que o cérebro dessa criança processa as informações de forma diferente. O reconhecimento de palavras é o principal aspecto disfuncional comprometido a ser considerado em uma criança com dislexia e pela sua baixa capacidade de ortografia e decodificação.

A dificuldade de aprendizagem pode decorrer de falhas no método de ensino, inadequações no ambiente escolar ou de problemas emocionais e/ou familiares. Cabe, portanto, aos educadores verificar constantemente suas estratégias de ensino, exigir da equipe administrativa e pedagógica da escola condições de trabalho adequadas e observar o comportamento do aluno para que, se necessário, haja uma conversa com a família.

No entanto, algo precisa ficar claro, independentemente de qualquer situação:

todo aluno consegue aprender! Todos têm o direito de vivenciar metodologias diferenciadas, ter a dedicação dos educadores e o apoio da família. Nenhum diagnóstico deve ser taxativo, pois a possibilidade de aprender é a maior certeza que todo ser humano deve possuir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande questão que se coloca é que este diagnóstico para verificação das dificuldades de aprendizagem e/ou do transtorno específico de aprendigem quando se torna evidente na criança é se é possível identificar antes e prevenir? E na vida adulta? As dificuldades somem?

A presente pesquisa ajudou na compreensão melhor do que venha ser dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita e como elas têm sido compreendidas, no entanto, para um melhor aprofundamento sobre esta temática e um maior enriquecimento do estudo, seria interessante dar continuidade ao estudo acerca d as dificuldades de aprendizagem dentro do espaço escolar.

Problemas de aprendizagem são queixas comuns na infância e adolescência. Subjacente a tais problemas podem estar variáveis sociais, familiares ou pedagógicas que caracterizam quadro referido como dificuldade de aprendizagem. Por outro lado, em outros casos, podem haver alterações de natureza neurobiológica. Neste caso, podemos estar frente a um transtorno específico de aprendizagem.

A diferenciação entre eles nem sempre é fácil e exige a atuação de uma equipe interdisciplinar tem o objetivo de apresentar os conceitos de dificuldades e transtorno de aprendizagem, elencando as especificidades desses quadros, ajudando profissionais a melhor delimitar as variáveis envolvidas e refinar suas hipóteses.

Normalmente o diagnóstico é realizado na criança em idade escolar nos anos iniciais quando as dificuldades se tornam evidentes. Não é possível diagnosticar antes para uma criança em idade pré-escolar, no entanto, existem uma série de fatores e de habilidades que são preditoras em que se pode identificar uma criança em situação de risco de desenvolver um transtorno de aprendizagem. As dificuldades na vida adulta não somem.

Se não houver intervenções específicas as dificuldades tendem a continuar com custos associados como os emocionais, ocupacionais na vida laboral do adulto e, também, um custo social em que essas dificuldades tendem a se manter ao longo da vida desse adulto, daí a importância da avaliação para a correta identificação para que um plano de intervenção possa ser feito para que sejam trabalhadas estas dificuldades.

As crianças são o futuro da nossa nação, cuidemos bem das pequenas plantinhas e teremos bons frutos. Assim sendo, enfatiza-se a necessidade do professor em se aperfeiçoar e ser o melhor cultivador de boas sementes. Da mesma forma, ressaltamos aqui a necessidade de novas pesquisas que contribuam para a qualificação do professor e o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual do Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSSA, N. A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRADY, S. Et al. A Nova Definição de dislexia: Evolução e Comparação com a Definição Original. Tradução e Adaptação do "Annals of Dyslexia", Volume 53, 2003, por M. Ângela N. Nico e José Carlos Ferreira de Sousa. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/a_nova_definicao_de_dislexia.pdf Acesso em 24 jun. 2025.
CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro; CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de Aprendizagem na Visão do Professor. Revista Psicopedagogia, v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007.

CRUZ, Vitor. Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos. Porto: Porto Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CLEIVA Flamia Diniz Vera; CONDE Graciane Elias Setúbal; WAJNSZTEJN Rubens; NEMR Kátia. Transtornos de Aprendizagem e Presença de Respiração Oral em Indivíduos com Diagnóstico de Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH. Rev CEFAC, São Paulo, v.8, n.4, 441-55, out-dez, 2006.

FONSECA, V. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. 2. Ed. Porto Alegre Artes Médicas, 1995.

GITOTTO, Patrícia Rodrigues Camargo.; GIROTTO, Edmarlon. & OLIVEIRA, Batista de Junior. Prevalência de Distúrbios da Escrita em Estudantes do Ensino Fundamental: Uma Revisão Sistemática. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, V. 16, Nº 4, pp. 361-366, 2015.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Ática, 1997.

MARTURANO, E. M.; TOLLER, G. P. & ELIAS, L. C. S. Gênero, Adversidade e Problemas Socioemocionais Associados à Queixa Escolar. Estudos de Psicologia, 22, pp. 371-380, 2005.

MARTURANO, E. M. & & ELIAS, L. C. S. Atendimento Psicológico a Crianças com Dificuldades Escolar. In: SILVARES, E. F. M. Atendimento Psicológico em Clínicas-Escola (pp. 75-90). Campinas: Alínea, 2006.

ORTATI, F. T.; MECCA, T. P.; DIAS, N. M.; ALMEIDA, R. P. 7 MACEDO, E. C. Práticas para Sala de Aula baseadas em Evidências. São Paulo: Editora Memnon, 2015.

POLATO, Amanda. Como detectar transtornos de aprendizagem. Revista Época. Editora Globo, 30 ago. 2012. Disponível em: http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/08/como-detectar-transtornos-de-aprendizagem.html Acesso em 24 jun. 2025.

ROTTA, N.; OHLWEILER, L. & RIESGO, R. Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre, 2016.

SERRA, Dayse Carla Gênero. Teorias e Práticas da Psicopedagogia Institucional. Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino. Curitiba: IESDE, 2005.

SIQUEIRA, Cláudia Machado; GURGEL-GIANNETTI, Juliana. Mau Desempenho

iS0104=42302011000100021-&lng=en&nrm-iso Acesso em 24 jun. 2025.

SMITH, C. & STRICK, L. Dificuldades de Aprendizagem de A a Z. Porto Alegre:
Artmed, 2001.

A CONTRIBUIÇÃO DE FLORESTAN FERNANDES PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA ACERCA DA ESFERA PÚBLICA NO BRASIL

CAIO FERNANDO ALVES DUARTE SANTOS

RESUMO

Este artigo tem como objetivo central analisar as concepções de educação no pensamento de Florestan Fernandes, destacando sua relevância para a compreensão crítica do sistema educacional brasileiro. Para tanto, fundamenta-se em duas obras essenciais do autor: Em defesa da escola pública e O ensino de sociologia na escola secundária brasileira. A partir de uma revisão teórica sistemática, buscam-se elucidar as principais contribuições de Fernandes, especialmente no que concerne ao papel da escola pública como instrumento de democratização do conhecimento e de transformação social. Além da análise textual, o estudo incorpora discussões coletivas realizadas em sala de aula, nas quais se problematizam as contradições e os desafios enfrentados pela educação pública na atualidade. Esses debates permitem estabelecer um diálogo entre as reflexões de Fernandes e as dinâmicas educacionais contemporâneas, enfatizando a relação dialética entre educação e sociedade moderna. Como complemento à abordagem teórica, o artigo integra relatos de experiências de estágio em escolas públicas estaduais, oferecendo uma perspectiva empírica que enriquece a análise. Esses registros evidenciam as discrepâncias entre o ideal de educação defendido por Fernandes e a realidade cotidiana das instituições de ensino, marcada por desigualdades estruturais e limitações pedagógicas. Por fim, o artigo não apenas sintetiza as ideias do sociólogo, mas também as reinsere no debate atual, propondo reflexões sobre possíveis caminhos para uma educação pública mais inclusiva e emancipatória. Dessa forma, busca-se contribuir tanto para a academia quanto para a prática educativa, reforçando a atualidade do pensamento de Florestan Fernandes no cenário educacional brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Florestan Fernandes; educação pública; sociologia da educação; escola pública brasileira; transformação social; formação docente.

ABSTRACT

This study presents a critical analysis of Florestan Fernandes' educational theories, focusing on their implications for contemporary Brazilian public education. Drawing primarily from his seminal works In Defense of Public School and The Teaching of Sociology in Brazilian Secondary Schools, we examine Fernandes' conceptualization of education as both a democratic right and a mechanism for social transformation. The research methodology combines theoretical analysis with empirical observations from classroom discussions and field experiences in public schools. Our findings reveal significant tensions between Fernandes' progressive educational ideals and the current realities of Brazilian public education, particularly regarding issues of access, quality, and social inequality. The study demonstrates how Fernandes' critical pedagogy remains relevant for addressing contemporary educational challenges, while also identifying necessary adaptations for current socioeconomic contexts.The paper concludes by proposing practical applications of Fernandes' theories in modern educational policy and classroom practice, emphasizing their potential to inform more equitable and transformative approaches to public education in Brazil.

KEYWORDS: Florestan Fernandes; critical pedagogy; public education; educational inequality; social transformation; Brazilian education policy.

INTRODUÇÃO

ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA: FLORESTAN FERNANDES

A conferência dada por Florestan Fernandes em 1954 tem como tema principal discutir se a sociologia deve ou não ser ensinada no curso secundário. Segundo Florestan Fernandes, esse é um dos temas de maior responsabilidade que os sociólogos no Brasil devem defrontar-se.

Sobre a introdução da sociologia no ensino secundário, há duas questões que não estão dissociadas entre si. A primeira refere-se às questões profissionais. No contexto da produção da obra (1954), as atividades docentes concedidas aos licenciados eram – e ainda são – restritas. A introdução da disciplina de sociologia proporcionaria uma absorção desse contingente de formandos em Ciências Sociais, o que na visão do autor seria movido por interesses legítimos.
A segunda refere-se a esferas mais complexas, que neste caso não se resume à esfera profissional. Essa questão representaria a expansão da grade curricular desses alunos e serviria como um meio construtivo, segundo nosso autor, para divulgar os conhecimentos sociológicos e um meio ideal que a ciência precisaria desempenhar na educação dos jovens na vida moderna.
Portanto, o conteúdo primário desta conferencia exprime a importância da introdução da sociologia no ensino secundário como uma ferramenta de difusão dos conhecimentos sociológicos, isto é, do desenvolvimento da sociologia como ciência em si, consolidada.

Na segunda parte da conferência, Florestan Fernandes desenvolve uma analise que enfatiza a relação entre educação e sociedade e exprime, grosso modo, qual o papel do ensino de sociologia. Neste excerto há a elucidação do "papel da sociologia": "(...) o ensino das Ciências Sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social"(FERNANDES, 1977, p.106).

A compreensão racional das relações em qualquer setor da vida social torna-se uma necessidade das sociedades contemporâneas segundo Florestan Fernandes. Neste contexto a influência da sociologia durkheimiana se torna notória, ao empregar terminologias especificas como: eficiência, harmonia, etc. A sociologia, por ser uma matéria com uma bagagem teoria e metodológica que proporcionaria o desenvolvimento do pensamento crítico, era vista como fundamental para a formação do "novo" cidadão das democracias republicanas.
De modo sucinto, Florestan Fernandes foi um grande teórico e defensor da sociologia no ensino secundário, por acreditar que esta matéria ajudaria na formação de um novo indivíduo crítico, racional, agente necessário para a formação e construção de uma democracia mais consolidada. Assim como Karl Manheim via a educação como técnica social, meio necessário para a formação do que ele denominou Democracia militante, Florestan Fernandes a via desta mesma maneira, por receber tal influência, até 1960.

OS TEMAS FOCALIZADOS NO BRASIL
A questão educacional no Brasil, segundo Florestan Fernandes, demonstrava-se multifacetada, ou seja, com diferentes formas de focalizar o mesmo tema. Há uma divisão em três partes ou problemas referentes ao ensino de sociologia: 1) as questões universais do ensino de sociologia; 2) questões relacionadas à integração da sociologia em um determinado sistema de ensino; e 3) as questões que permitem evidenciar as funções específicas na inclusão da sociologia no currículo da escola secundária brasileira.
Universalizar questões concernentes ao ensino de sociologia não significa generalizá-las ou simplificá-las. Neste sentido, Florestan Fernandes se refere àquelas questões relacionadas às sociedades modernas afetadas pela formação e expansão da economia Capitalista. Tais temas, se colocam inevitavelmente como "universais" a qualquer sociedade baseada nesse regime político- econômico.
A idéia de preparar as gerações novas para "uma civilização em mudança" vai de encontro à necessidade de compreensão do meio social ambiente. O contexto histórico da década de 50 explicita essa necessidade de formação de agentes sociais para uma civilização em mudança; para uma civilização que compreenda um sistema em que tudo muda e nada se transforma.
A contribuição de Emilio Willems no que concerne à função geral do ensino das Ciên-

cias Sociais enriquece o debate acerca dessas questões, isto é, acerca da relação entre educação e compreensão social ambiente. Florestan Fernandes dá enfoque a um ponto principal da análise de Emilio Willems.
Insiste no ponto relativo às condições de vida política nas sociedades democráticas, pois elas exigem a capacidade pronta da escolha e de ajustamento rápido a situações extremamente instáveis, o que torna necessário um adestramento educacional prévio para o exercício crítico com base no conhecimento histórico-social do meio social.
A ênfase de Florestan Fernandes nessas questões relacionadas à educação e política pode ser compreendida pelas projeções e pelas pretensões que o autor cultivava naquele período. A busca por autonomia nacional e o desenvolvimento da Democracia exprimia suas inquietações e seu modo de pensar o ensino de um modo expansivo, isto é, justaposto a um modelo de construção de uma nova sociedade que combatia o atraso brasileiro.
Conclusivamente, este primeiro ponto da universalização do ensino de sociologia, dialoga com uma necessidade social que ocorria na década de 50 e se mantém em mutação – salvo suas especificidades – até a contemporaneidade. As transformações ocorridas nas sociedades modernas que substituíram os ajustamentos sociais baseados no conhecimento pessoal, ou seja, em normas estabelecidas pela tradição, por ajustamentos sociais baseados em situações de interesses e convicções sensíveis às flutuações dos movimentos sociais, exprimem o dinamismo social.
Desses fatores, resulta a necessidade em defender a liberdade e a segurança dos indivíduos através de uma preparação suscetível a adestrá-los para uma escolha com fundamento racional (FERNANDES, 1977, p.109). A sociologia como ciência crítica proporcionaria essa escolha racional.
O segundo problema de integrar a sociologia em um determinado sistema de ensino, no caso brasileiro, é explicitado como uma situação caótica por Florestan Fernandes. O artigo de Costa Pinto é utilizado pelo autor para dar base teórica no contexto caótico do Brasil da década de 50.
A sociologia no Sistema Educacional Brasileiro, segundo os dados de Costa Pinto, oscilava de maneira irregular "ao sabor de inspirações ideológicas do momento". Havia uma restrição da sociologia na pluralidade educacional, isto é, ela estava inserida somente nas escolas normais. Outro agravante estava na própria estrutura legal do ensino brasileiro que, no programa de 1954, restringia a influência educativa dos professores de sociologia.
Diante dessa problemática, Florestan Fernandes destaca a contribuição de dois autores, Arbousse-Bastide e Antonio Cândido, os quais orientaram a análise dos problemas referentes ao ensino de sociologia no ensino secundário brasileiro.
O ensino secundário é formativo por excelência, ressaltam os autores. Ele não deve visar uma acumulação enciclopédica, mas na formação do espírito dos que recebem esta formação. Portanto, torna-se importante a maneira como se transmite o conhecimento e não o conteúdo do que é transmitido.
Neste sentido, Arbousse-Bastide contribui para um método de ensino baseado em estudos verticais de uma sociedade dada, contrapondo-se à exposição de teorias conflitantes ou orientações dogmáticas. Os estudos verticais abririam caminhos mais frutíferos para o conhecimento da realidade social e proporcionariam um leque de possibilidades de compreensão.

Antonio Cândido, por sua vez, trouxe uma questão que até então não havia sido levantada pela sociologia até o momento de maneira majoritária. Esclarecer a que "inspiração" se pretende o ensino de sociologia, ou seja, qual o nível de reflexão sociológica seria considerado ou desenvolvido. Dentro desta questão surge uma subdivisão dual. Saber se a sociologia seria uma técnica social ou uma ciência particular. A questão ficou em aberto, porém, trouxe um bom ângulo para delimitar a posição da sociologia nos diferentes níveis de ensino (FERNANDES, 1977, p. 110).

O terceiro problema referente às funções específicas na inclusão do ensino de sociologia no currículo da escola secundária não

se dissocia dos problemas já expostos. Segundo Florestan, havia dois pólos antagônicos que defendiam a introdução e outros que se mostravam contrários. Ambos se mantinham no campo das idéias, sem uma tentativa de fundamentar o problema sociologicamente. Sobre essa questão, há uma notória crítica do descaso dos sociólogos em relação a analise sociológica da educação. A retomada do tema pela sociologia vincula-se com a função especifica do ensino de sociologia. Com as informações da própria análise sociológica poderíamos situar o problema à luz dos argumentos da sociologia e trazer novas contribuições.

DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO BRASILEIRA: A ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

Partindo do ponto de vista prático, o problema da introdução do ensino de sociologia no contexto de 1950, é colocado por Florestan Fernandes, como um problema qualquer, que se assemelha a introdução de determinada inovação dentro de um sistema dado. Florestan Fernandes desenvolve um modelo estruturado, um modelo sociológico, dividido em três partes para o diagnóstico do sistema de ensino brasileiro. O primeiro, parte da análise do sistema existente; o segundo passa para uma análise mais complexa, considerando a relação com as condições sócio-culturais que o suporta; o terceiro analisa os efeitos presumíveis da inovação, tendo em vista o grau de integração estrutural e as condições do sistema. (FERNANDES, 1977, p. 114).

Comecemos pelo primeiro. O ensino secundário brasileiro estava submerso numa conjuntura política que o tornava funcional, no sentido de ser auxiliar e dependente dos interesses do ensino superior. Seu único objetivo, segundo Florestan, era a busca por admissão nas escolas superiores. A estrutura do ensino ainda com resquícios tradicionais, baseado num ensino humanístico-clássico, demonstrava uma incapacidade de produzir a neutralização de influências da antiga mentalidade educacional conservadora. Sociologicamente, o autor o definiu como um tipo estático de educação que visava à conservação da ordem social.

É a partir desta relação com o sistema vigente que Florestan Fernandes o relaciona com a esfera sócio-cultural da década de 50, isto é, com os resquícios de uma classe "burguesa" com fortes traços aristocráticos. A segunda parte do modelo sociológico de Florestan está posto.

A partir da ótica sociológica, Florestan Fernandes diagnosticou que a velha mentalidade educacional se mantém pela existência de círculos sociais tradicionais, como a família e a igreja, os quais exerciam uma considerável ação educativa na década de 50. Essa relação entre sistema educacional e sistema sócio-cultural, portanto, cristalizava a impossibilidade do ensino médio se tornar um instrumento consciente de progresso social.

Os efeitos presumíveis, terceira parte do modelo sociológico, relacionam toda conjuntura política, educacional e os efeitos dessa justaposição de problemas. O mais notório no contexto de 1950 – e salvo suas diferenças até hoje – se resume na impossibilidade das Ciências Sociais no ensino médio exercerem seu papel real.

Há uma ação restrita observada por Florestan Fernandes na conjuntura da época. O incentivo à introdução da sociologia no ensino médio se reduz, numa expressão medíocre e ignóbil, à necessidade imposta pelos estudos universitários, ou seja, para o ingresso ao ensino superior.

Esse critério não representa uma medida duradoura, pois, não salvaguarda uma necessidade real, isto é, a necessidade de formar atores sociais críticos, prontos para a fugacidade das sociedades democráticas. Na conferencia, esse fator de introdução como meio ao ensino superior é explicitado como uma das formas que menos salvaguardou o ensino de sociologia no mundo.

A incapacidade do ensino secundário em se tornar progressista, no contexto de Florestan Fernandes, é explicado pela conservação jurídico profissional do ensino superior. Segundo o autor, subsiste no novo regime republicano (1954) o velho ideal do homem culto, de modo que as escolas superiores conservam esse status e o seu caráter de ascensão social, de peneiramento para as futuras lideranças político-administrativas.

A manutenção dessa estrutura sócio-cultu-

ral atrasada produziu grandes centros de ensino arcaicos, dependentes dos interesses sociais de uma "burguesia" com fortes traços aristocráticos da década de 50. A luta de Florestan Fernandes, nesse primeiro período de produção intelectual, ou seja, de um Florestan mais reformista, menos revolucionário, vai de encontro – como já ressaltamos – a superação do atraso brasileiro que se mostrava expressivo naquele contexto. Conclusivamente, no final da conferencia Florestan se mostra otimista em relação à introdução da sociologia no ensino secundário.

ANÁLISE DO CONTEXTO ATUAL

De maneira sucinta, vamos exprimir uma pequena análise do contexto atual do ensino de sociologia. Infelizmente, algumas questões que Florestan Fernandes analisou na década de 50 se mantém cristalizadas como naquela época. A dependência do ensino secundário em relação ao superior se manteve. As novas matérias como Sociologia, Filosofia, etc, ainda ganham um sentido funcionalista, meramente adicional para a entrada no ensino superior.

O sistema burocrático legal não salvaguarda a posição legal do docente de sociologia e filosofia, cuja vaga comumente é cedida aos profissionais de outras áreas. O coletivo de alunos e, em geral, a sociedade não vêem nas humanidades um caráter cientifico como nas ciências exatas. A hierarquia existente entre as ciências reproduz uma diferenciação de status, de embasamento cientifico entre as humanidades e as demais ciências. A negligência dos programas educacionais em demonstrar a metodologia, a teoria e relacioná-los com o contexto de vida social dos indivíduos em formação, exemplifica problemas que a análise sociológica deveria se debruçar.

Se no contexto de Florestan Fernandes a preocupação estava em formar uma autonomia nacional e desenvolver cidadãos prontos para uma democracia, o problema atual se complexifica tornando a análise mais caótica para o próprio sociólogo. A reintrodução do ensino de sociologia no ensino médio impossibilita uma compreensão pormenorizada, pois, as experiências e análises são primárias e recentes ainda. Mas há fatores que se repetem historicamente.

A reprodução da cultura dominante, das funções pré-estabelecidas são uma constante no ensino secundário. A segregação entre grandes redes e escola pública se afirma com o passar dos tempos. A ênfase das primeiras na inserção dos alunos ao ensino superior não se resume somente a um problema das sociedades divididas em classe, mas na reprodução das diferenças como um todo. As segundas por sua vez, exprimem problemas tanto estruturais quanto burocráticos, do discurso de diretores em segregar quem é ensinado para vida (escola pública) contraposto aos que são ensinados ao vestibular (escola privada).

Neste debate, qual seria, portanto, o papel da sociologia? Certamente, a sociologia não pode se resumir a formar indivíduos máquinas, isto é, indivíduos que pensam mecanicamente, os quais não possuem o mínimo de alteridade e que não conseguem compreender acontecimentos da sua vida social além de desconhecerem o sistema político no qual estão inseridos.

A sociologia teria um papel de formação crítica mais do que qualquer outra matéria. Sem estabelecer um pensamento unívoco, mas sendo crítico da própria ciência social, acreditamos que nenhuma outra matéria possui a bagagem teórica e metodológica para proporcionar isso. A especificidade da Sociologia e o "acúmulo" cientifico nesses dois séculos devem ser respeitados e divulgados maciçamente.

Somente com a divulgação maciça das Ciências Sociais conseguiríamos um lugar mais estável. Antes de pensarmos nos motivos da Sociologia no ensino médio, algo que se torna uma necessidade das sociedades contemporâneas, deveríamos nos preocupar como as ciências humanas estão sendo interpretadas, não pelo meio acadêmico, mas pela sociedade como um todo.

Concluímos essa pequena análise afirmando mais uma vez que a sociologia não deve ter um caráter funcionalista, mas desenvolver o senso crítico, humanístico – não no sentido tradicional – possibilitando a partir da sua rica bagagem teórica um leque de possibilidades para compreender o meio social ambiente.

APROXIMAÇÕES DE FLORESTAN DO PONTO DE VISTA DO DIAGNÓSTICO, DO CONTEÚDO E DA PERSPECTIVA

Como visto anteriormente, ao tratar da inserção da sociologia no Ensino Médio, Florestan Fernandes procura mostrar que há uma questão de fundo maior do que as discutidas em sua época. Tratar do ensino de Sociologia no Ensino Médio é mais do que algo voltado aos interesses profissionais dos sociólogos. Florestan trata dessa questão de maneira sociológica. A idéia dessa seção é mostrar como algumas idéias do texto se aproximam de outros autores que tratam - de diferentes formas - da educação.

Florestan concebe que a "função geral do ensino das ciências sociais" deve ser relativo "às condições de vida política nas sociedades democráticas", já que haveria um "adestramento prévio para o exercício contínuo do espírito crítico". Dentro dessa discussão há diversas justificativas que fundamentam isso. Idéias como dar ao aluno elementos e instrumentos para que ele possa perceber e lidar com a realidade social, fazendo com que tenha um posicionamento diante dos fenômenos sociais; tendo a natureza do homem como objeto, dar elementos para a compreensão e tolerância das diversidades dos homens, a fim de suavizar e minimizar os conflitos sociais; entendimento do homem e desenvolvimento das ciências que se ocupam dele.

A partir dessa concepção, identificamos aproximação com três autores e com cada um deles um tipo de aproximação. Há a aproximação quanto ao diagnóstico do sistema educacional, quanto ao conteúdo da sociologia no ensino médio e quanto à perspectiva que se tem da educação. No que tange ao diagnóstico, podemos retomar Pierre Bourdieu.

Em "A Reprodução", Bourdieu trata do sistema de educação. Ele mostra que, de maneira tradicional, há a transmissão da cultura passada para as gerações seguintes. E que as teorias clássicas distinguem reprodução cultural da função da reprodução social. Porém, as sociedades estão divididas em classes1. Tendo em vista que a reprodução pode ser entendida na relação entre o sistema de ensino e a estrutura da relação entre as classes, essa distinção perderia o sentido. Uma de suas críticas se baseia na idéia de que a escola como instrumento de democratização acaba sendo falsa, já que existem valores da cultura dominante que correspondem a interesses de determinas classes. Assim, há a reprodução das desigualdades sociais. Essas ações pedagógicas, correspondendo aos interesses culturais e simbólicos de classes dominantes:

"tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social: com efeito, as leis do mercado em que se forma o valor econômico ou simbólico, isto é, o valor enquanto capital cultural, dos arbitrários culturais reproduzidos pelas diferentes ações pedagógicas e, por esse meio, dos produtos dessas ações pedagógicas (indivíduos educados), constituem um dos mecanismos, mais ou menos determinantes segundo os tipos de formações sociais, pelos quais se encontra assegurada a reprodução social, definida como reprodução da estrutura das relações de força entre as classes" (BOURDIEU, 1975 p.25).

Florestan, como nós vimos, critica o sistema educacional justamente por isso. O ensino enciclopédico, formativo e acumulativo não se preocupa em formar o espírito dos educandos. Seu objetivo é formá-los para o ingresso ao ensino superior. E esse ensino aquisitivo é muito mais ligado a uma tradição acadêmica do que às demandas que são identificáveis no presente em que o autor escreve. Há a preocupação em formar magistrados que conduzirão os rumos do país. Portanto, "a posição do ensino secundário no sistema educacional brasileiro permite defini-lo sociologicamente, portanto, como uma „educação estática , que visa unicamente a conservação da ordem social" (FERNANDES, 1977, p.112). Não seria, dessa maneira, uma "educação dinâmica", um "instrumento consciente de progresso social", devido a essa antiga mentalidade educacional.

Quanto ao conteúdo da sociologia no ensino secundário, Florestan mostra a importância

que essa área do conhecimento pode ter para a vida do aluno. Aqui, aproximaremos com os professores Amaury César Moraes, Elisabeth Fonseca Guimarães e Nelson Dacio Tomazi, que recentemente, em 2008, escreveram acerca das Orientações Curriculares de Sociologia.
Com o retorno do ensino de sociologia ao ensino médio, há uma série preocupações de como esta deve ser adequada ao ensino médio, ou seja, como traduzir a linguagem científica em linguagem disciplinar, o que ensinar, como pode ser ensinado, os objetivos, dentre tantas outras questões. Em cima disso, os autores irão tratar do exercício da cidadania como principal bandeira da sociologia, além da desnaturalização e formação do senso crítico. E isso deve ser feito num processo de persuasão e convencimento, para que gere a adesão a esses "valores", à ciência. É ainda o que esses autores vão colocar, por se tratar da sociologia e seus conteúdos, de tornar o homem mais humano.

Florestan Fernandes diz algo exatamente nesse sentido. Como já foi falado, ao tratar da inserção da sociologia no ensino secundário de maneira sociológica, levando em conta as idéias e as concepções que esse ensino pode proporcionar, o autor coloca grande importância na "formação cívica dos cidadãos [criando] uma ética de responsabilidade e uma atitude de autonomia crítica em face do funcionamento das instituições políticas ou das injunções personalistas" (FERNANDES, 1977, p.117).

Há uma terceira aproximação, que engloba um pouco das outras duas, que diz respeito à perspectiva de Florestan quanto à educação.
De maneira mais geral, podemos aproximar com Gramsci. Este foi militante do Partido Socialista Italiano e, em 1919, funda a Revista Ordem Nova, que tinha como objetivo formar grupos intelectuais nas comissões da fábrica, pensando em uma auto-gestão dos trabalhadores, em uma democracia operária. Em um dos artigos escritos essa revista, está "Democracia Operária", que tinha como primeira idéia "estimular o pensamento e a ação", a fim de conscientizar os operários, desencadeando uma "educação recíproca", pensando em uma nova sociedade.
De maneira mais específica, temos umas das influências de Florestan: Karl Mannheim. Ao tratar da educação, Mannheim a vê como indutora do desenvolvimento. Os regimes totalitários nas décadas de 1920 e 1930 (nazismo e fascismo), o comunismo e o liberalismo econômico se concatenam para Mannheim como crise moral e política. É preciso, dessa forma, uma educação que transforme esse cenário. Ela deve ser uma técnica social de controle. Por meio de algum mecanismo ou dispositivo educativo, é preciso embutir no indivíduo valores esperados e razoáveis. Deve se institucionalizar um ensino pautado em valores. Já que será no sistema de ensino que o indivíduo será formado e conformado para que corresponda a uma democracia militante.
Por sua vez, Florestan, assim como Gramsci, não via ciência separada da política. Mais que isso, não via separação entre o exercício teórico e suas convicções ideológicas. É um instrumento de transformação social. Assim como Mannheim, também vê a educação como provadora de mudanças, pensando na formação de atitudes cívicas e formação de consciência política. O indivíduo precisaria de uma educação para compreender como se configura e se dispõe a sociedade em que vive. Moraes, Tomazi, Guimarães tratam disso quando argumentam que:
"Numa sociedade como a nossa, em que se acumularam formas tão variadas eintensas de desigualdades sociais – efetivadas por processos chamados por alguns de "exclusão social" e por outros de "inclusão perversa" –, em que a lentidão ou as marches e démarches são uma constante nas mudanças, o acesso ao conhecimento científico sobre esses processos constitui um imperativo político de primeira ordem". (MORAES, TOMAZI, GUIMARÃES, 2006).

Quanto a isso, em uma entrevista à Revista Nova Escola, em 1991, Florestan Fernandes declarou que "um povo educado não aceitaria as condições de miséria e desemprego como as que temos". O ensino público de qualidade, então, teria um caráter emancipatório. Ele não seguiria uma lógica reprodu-

tivista das desigualdades sociais, no que diz respeito à sociologia, daria elementos para a formação cidadã e crítica, além de formar o sujeito para a participação dos processos políticos. Nas palavras do professor Florestan, "de fato, é de esperar-se que a educação pelas ciências sociais crie personalidades mais aptas à participação das atividades políticas, como estas se processam o estado moderno" (FERNANDES, 1977, p.109).

CONCLUSÃO

A partir das reflexões teóricas apresentadas e, ao mesmo, tempo a importância de retomar alguns pontos que consideramos relevantes em nossas leituras e preparação do seminário, levantaremos, questões pertinentes ao tema e que dialogam também com as experiências nas escolas e o ensino da Sociologia, que temos passado dando aulas ou fazendo estágio para formalizar um debate com a sala.

Como mostrou Florestan Fernandes, espera-se que as Ciências Sociais criem personalidades aptas para a participação política. Assim, o ensino médio deveria proporcionar, por meio de uma educação dinâmica, o consciente progresso social e uma formação crítica para a compreensão da realidade social.

Neste sentido, na estrutura educacional atual, observa-se que o objetivo é formar para o mercado de trabalho e/ou para o ingresso nas universidades públicas. Isto posto, uma problematização a ser colocada seria compreender qual o lugar de uma disciplina como a sociologia no ensino médio? Ou mesmo, qual o sentido de ensinar e aprender sociologia no ensino médio?

Outra questão coloca-se pelo fato que na escola pública atual, como está estruturada politicamente, não consegue formar, e nem mesmo pretende, os alunos dentro de uma pretensão humanística ou tradicional – tão criticada por Florestan Fernandes – como seria possível pensar uma escola voltada para a formação de um cidadão crítico, capaz de compreender a realidade competitiva em que vive e objetivando o fortalecimento da democracia brasileira diante de tantos problemas de âmbito estrutural?

Mediante a esses questionamentos, é importante refletir como a sociologia tornou-se uma exigência para a diversificação do ensino superior, como mostrou Florestan Fernandes. No entanto, por muitos anos a academia e os sociólogos deixaram de refletir sobre a formação dos professores e a forma como deveria ser trabalhada a sociologia no ensino médio.

Nota-se que a educação brasileira tem passado, em todos os níveis, por um processo de instrumentalização do conhecimento, o que implica em sua direta pauperização. Desde a escola básica até o âmbito acadêmico. Além dos problemas estruturais e de um viés político-ideológico presente no panorama educacional atual, não estaríamos também diante de um problema de concepção de educação? A questão não seria repensar a forma como lidamos com o conhecimento? Ao que parece a lógica educacional brasileira estrutura-se na busca por um fim externo, que não a própria educação e a formação intelectual, mas sim visando o trabalho ou facilidades na carreira.

No entanto, Florestan Fernandes, apresenta apontamentos sobre os interesses profissionais estarem contidos na defesa do ensino da Sociologia. Já que as possibilidades de atuação de um cientista social (licenciado) seriam tão poucas, e com ampliação do ampliação do ensino de Sociologia, haveria mais vagas de emprego. Isso faria com que o próprio ensino dentro das universidades se mantivesse, pois o professor, no ensino básico, incentivaria seus alunos à Sociologia. Entretanto, uma das grandes reclamações para o licenciado em sociologia, diz respeito à quantidade de aulas na grade semanal, que se restringe a uma aula por sala. É um tempo considerado muito curto para tratar de assuntos tão complexos.

Neste sentido, é importante problematizar e enfrentar estes questionamentos como: Para que, afinal, reivindicar o ensino de Sociologia? É uma disputa por espaço, ou tem a ver com uma ideia de que a disciplina pode desempenhar um importante papel na "formação" do aluno?

Neste caso, como disciplina importante para a formação social do aluno, pensando o tipo de cidadão e para que tipo de sociedade se queira "formar". Mediante uma sociedade

como a nossa, capitalista, competitiva, que papel o ensino de Sociologia cumpriria? Ou que papel SE DEFENDE que ela deveria cumprir?
Enfim, questionamentos sobre o assunto surgiram a cada discussão sobre o tema. Buscamos encontrar a solução para o que considerações enormes problemas? A escola pública busca formar que tipo de cidadão para que tipo de sociedade? Quando se privilegia a escola e a educação particular, o que está sendo privilegiado para, além disso? Que tipo de sociedade está sendo privilegiada? Que classe social? Democracia para quem? Precisamos refletir a educação para "além do capital"?

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

FERNANDES, Florestan. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira. A Sociologia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1977.

MANNHEIM, Karl. "A Educação como Técnica social". In: PEREIRA, Luiz e PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice (Orgs.). Educação e Sociedade. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1977.

NOVA ESCOLA. Florestan Fernandes, um militante do ensino democrático. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/fundamentos/florestan-fernandes-428160.shtml>

MORAES, A. C.; TOMAZI, N. D; GUIMARÃES, E. F. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Sociologia. Brasília: MEC-SEB, 2006.

STACCONE, Giuseppe. Gramsci - 100 Anos: de Revolução e Polícia. Petrópolis: Vozes, 1991.

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE CONTAR HISTÓRIA PARA A CRIANÇA

CAROLINA MARIN ORNELAS

RESUMO:
Contar histórias fez parte da infância de todos. É uma das formas mais antigas e puras de ensino e dá aos adultos, a oportunidade de passar um tempo valioso com a criança. Na educação infantil, contar histórias não é apenas uma forma eficaz de prender a atenção das crianças, mas também traz muitos benefícios para o desenvolvimento. Sendo assim, esse artigo traz como objetivo explicar a importância e os benefícios do ato de contar histórias às crianças, seja na escola ou no ambiente familiar. Através da revisão de literatura pode-se compreender que através da contação de histórias as crianças aprendem a explorar suas próprias culturas e começam a desenvolver uma compreensão de que as pessoas vêm de diferentes origens, religiões e países. Concluiu-se que contar história é a maneira de tentar entender as situações e os relacionamentos no mundo ao seu redor. Ou eles podem usar mundos de fantasia para escapar do que está ao seu redor porque ainda não faz sentido, o que é igualmente válido. Segundo os autores, a imaginação das crianças é limitada apenas pela qualidade das oportunidades que oferecemos, por isso é muito importante para nós, como educadores, tentaram remover quaisquer obstáculos que possamos colocar na frente das crianças, como não fornecer tempo, espaço e apoio suficientes para sua imaginação para realmente voar.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias. Literatura. Criança.

INTRODUÇÃO

As bases para a aprendizagem são amplamente construídas nos primeiros anos de vida, antes que a criança cruze o limiar da escola primária. Alcançar as crianças desde cedo é a melhor maneira de transformar o futuro. Contar histórias é uma arte antiga de usar palavras interativas e variações tonais de forma criativa para revelar diferentes elementos da história de uma maneira que manterá os leitores fisgados.

A contação de histórias é uma atividade muito importante que imprime informações e valores, tendo desempenho decisivo na concepção e no andamento da metodologia de ensino-aprendizagem. As histórias são uma forma mais expressiva que o ser humano encontrou para divulgar experiências que, nas narrações realistas, não ocorrem, além de adjudicar ao campo educacional e à área de humanas, pois é uma atividade comunicativa. Através dela, os sujeitos transmitem culturas, conhecimentos e valores apropriados para exercitar a formação do cidadão.
Esse artigo vem abordar sobre a importância do ato de contar história para a criança, seja no ambiente escolar ou no ambiente familiar com o objetivo de compreender os benefícios que essa atividade pode trazer para o desenvolvimento geral infantil.
A principal vantagem de contar histórias reside no conhecimento aprimorado da criança sobre a cultura dele e dos outros. Histórias que refletem sua cultura aprofundarão sua compreensão. Abre uma porta de entrada para a compreensão de novas tradições, lugares e coisas, o que justifica a relevância dessa pesquisa.
Utilizou-se de uma revisão de literatura com abordagem qualitativa, onde foram utilizados como fonte de pesquisa livros, teses e textos da internet respaldados pelos principais autores que abordam o tema.

A LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil é um gênero único de literatura que é escrito especificamente com as necessidades e interesses das crianças em mente. Como resultado, eles também são comercializados principalmente para crianças e são selecionados, lidos e considerados apropriados para crianças. Como se pode perceber, a categoria de 'crianças' não pode ser considerada como uma entidade única, mas deve ser dividida como resultado de diferentes habilidades, tanto de leitura quanto de habilidades externas à medida que as crianças crescem (SILVA, 2009).
A maioria das editoras divide os segmentos

de livros infantis por faixas etárias principais. Estes são normalmente considerados nos três blocos principais de 2-5 anos, 6-8 anos e 9-12 anos. Fora dessas definições relativamente formais de literatura infantil, há várias características que podem ser procuradas como meio de identificar a literatura infantil. A literatura infantil pode incluir várias características, mas não se limita necessariamente a essas características nem é necessário que uma história envolva todas essas características.

De acordo com Silva e Cardoso (2020) algumas características semelhantes entre as histórias infantis incluem a probabilidade de serem mais curtas do que o livro adulto típico, muitas vezes são escritas em linguagem simples e ampla e podem incluir qualquer número de ilustrações para ajudar a contar a história. Além disso, as histórias infantis geralmente envolvem um protagonista infantil contra algum antagonista adulto, mas geralmente são mantidos em temas relativamente inofensivos, reduzindo a atenção dada a temas como morte, sexo, guerra ou violência em favor de temas que tratam do crescimento ou da jornada da criança. na idade adulta.

Essas histórias geralmente são muito voltadas para o enredo, cheias de muito diálogo e ação, em vez de oferecer descrições ou reflexões perspicazes. O objetivo principal da literatura infantil surge como sendo o de ensinar à criança algo sobre o mundo adulto e, portanto, às vezes pode ser um pouco didático, mas geralmente oferece um final feliz (COSSON. 2009).

O processo da literatura é adequado para todas as idades, e é preciso lembrar que o hábito da literatura também é bom para os adultos. Devemos quebrar as barreiras do preconceito que ainda existem em determinados contextos sociais que acreditam e interpretam o processo literário e a vida humana em sociedade de forma vazia e sem sentido, porque essa análise nunca é observada e questões de pesquisa aprofundadas começam. Sobre Gêneros Literários e Desenvolvimento Cognitivo Humano (KRUG, 2015).

Entende-se que as literaturas infantis contribuem para a formação de leitores ativos e competentes, possibilitando, assim, aprendizagens importantes para as crianças no processo educacional, pois como sabemos que o primeiro contato com os livros deve acontecer na infância da criança, preferencialmente com a família.

A literatura é baseada nos costumes e formas de pensar das pessoas em cada época específica. Portanto, em um determinado período de tempo, as histórias infantis são caracterizadas pela singularidade da experiência humana, uma arte, um fenômeno de criatividade, que passa a linguagem que representa o mundo, o ser humano e a vida, "combinando sonhos e vida real, ficção e realidade, ideais e suas realizações possíveis / impossíveis" (SILVA; CARDOSO, 2020, p. 27).

No conceito de (Silva, 2009, p. 13), "a literária infantil pode ser analisada como obra estética, revelando o uso artístico da linguagem e das ilustrações, bem como o diálogo com outras obras e autores". se cruzando com outras áreas do conhecimento humano. A autora acrescenta: "no percurso pedagógico, o surgimento do aluno pesquisador pode ir além do livro, enfocando as etapas e as dificuldades do processo de leitura, pois começa com a alfabetização, seguido de outro processo no processo de leitura na formação de leitores" (SILVA, 2009, p. 14).

Nesse caso, vale lembrar que os livros infantis de Monteiro Lobato marcaram a história do Brasil em meados do século XX. Lobato, segundo (Silva, 2009) por sua visão inovadora e respeito ao leitor, foi um revolucionário da literatura infantil por acreditar que as crianças são pessoas inteligentes e críticas.

Este conceito é consistente com a teoria de Melo et al. (2020), pois entendem a importância de Monteiro Lobato para o reconhecimento da literatura infantil brasileira, e destacam que ele abriu essa nova era com a famosa obra de Narizinho Arrebitado, que o influenciou com sucesso de colegas. A Literatura Infantil é citada por alguns historiadores como tendo a origem nas narrativas europeias contadas pelos povos antigos, porém não há uma precisão de datas.

Mesmo assim, muitos historiadores acreditam que as mais antigas dessas narrativas tenha sido uma coletânea de histórias do século V a.C., supostamente nascida na Índia, tendo por título "Calila e Dimna", mas essa

coletânea teria ganhado o mundo somente no século VI d.C. através de uma tradução persa, mais tarde traduzida para os idiomas grego, sírio, hebraico, latim e castelhano. Essas narrativas eram semelhantes aos contos "As mil e uma noites", que eram passadas oralmente de geração para geração e levadas aos lugares mais longínquos pelos viajantes daquela época.

Os primeiros escritos dedicados à Literatura Infantil, elaborados por professores e pedagogos, destinavam à função pedagógica, sendo considerada Literatura de menor valor. Esses escritos tinham como objetivo o caráter pedagógico, pois era destinados a ensinar valores, auxiliar no enfrentamento da realidade social, além de propiciar a adoção de hábitos.

A ORIGEM E FUNÇÃO CULTURAL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Desde os primórdios da humanidade, contar histórias foi uma das primeiras formas de comunicação social, muito antes da invenção da escrita ou da formalização do conhecimento. Ao redor das fogueiras, nas rodas das aldeias ou nas reuniões familiares, o ser humano encontrou nas palavras uma maneira de interpretar o mundo, dar sentido à existência e, sobretudo, transmitir saberes entre as gerações. Nesse contexto, a contação de histórias surgiu como uma prática essencial à constituição das culturas e à construção das identidades coletivas.

A tradição oral sempre desempenhou um papel pedagógico e social profundo. Por meio das narrativas, os povos antigos ensinavam regras de convivência, explicavam fenômenos naturais, celebravam heróis, comunicavam tabus e consagravam mitos de origem. Como afirmam Benjamin (1994) e Candido (2004), contar histórias era e ainda é uma forma de ensinar sem parecer lição, uma maneira sutil de educar pelo exemplo, de fazer refletir por meio do encantamento. Assim, a narrativa oral funcionava como uma espécie de "cimento cultural", fortalecendo os laços entre os membros de uma comunidade e assegurando a continuidade de seus valores.

Na tradição indígena brasileira, por exemplo, as histórias ou "encantamentos" são meios de transmissão do conhecimento cosmológico, da relação com a natureza e do respeito aos ancestrais. Já nas culturas africanas, os griôs (anciãos guardiões da palavra) eram os responsáveis por preservar a história do povo, ensinando a ética da coletividade, da solidariedade e do pertencimento (SILVA, 2010). Em ambas as culturas, a palavra narrada não é apenas comunicação, mas criação de mundo: ao contar, forma-se uma ponte entre o passado, o presente e o futuro.

Com o passar do tempo, mesmo com o advento da escrita e da tecnologia, a contação de histórias não perdeu seu valor. Muito pelo contrário: ela se reinventou, preservando sua essência de encontro entre vozes e olhares. Em contextos educacionais, terapêuticos e familiares, a narrativa oral continua sendo um instrumento poderoso de fortalecimento dos vínculos sociais, pois convida à escuta, à empatia e à partilha de experiências. Como destaca Oliveira (2012), o ato de contar histórias constrói um espaço simbólico onde todos são acolhidos, independentemente da idade, pois toca dimensões afetivas profundas do ser humano.

Ainda, contar histórias também atua como uma ferramenta de resistência cultural. Em sociedades marcadas por desigualdades e apagamentos históricos, a oralidade permite resgatar memórias silenciadas e reafirmar identidades plurais. A literatura infantil contemporânea, por exemplo, vem cada vez mais incorporando narrativas de povos originários, de comunidades negras, periféricas e migrantes, ampliando as vozes presentes no universo simbólico das crianças (SANTOS, 2020). Dessa forma, o ato de contar não apenas entretém ou educa, mas também transforma.

Em suma, a contação de histórias é uma prática milenar que acompanha a humanidade em sua jornada simbólica e social. Ao preservar tradições, ensinar valores e aproximar pessoas, ela mantém viva a chama da escuta, da imaginação e do pertencimento elementos indispensáveis para a construção de uma sociedade mais humana, empática e plural.

O ATO DE CONTAR HISTÓRIAS

Segundo Amorim (2021) todo processo educacional começa com a literatura porque ela assume o papel de fornecer informações, abrir as portas do conhecimento, torná-lo acessível e dar vida à informação. Existem muitas formas e diferentes recursos para lidar com a literatura como (contos, poemas, lendas, histórias, personagens, fábulas, peças teatrais, imagens ilustradas, jogos, livros ilustrados, etc.).

As crianças são programadas para aprender sobre o mundo por meio de histórias, assim como os bebês aprendem a se comunicar sem aulas formais. Em contraste, ler e escrever são habilidades que devem ser ensinadas. Há apenas 150 anos, esse privilégio era reservado aos ricos. Mas desde os tempos antigos, as histórias foram compartilhadas por gerações - desde as pinturas rupestres originais e histórias de fogueiras até as fábulas tradicionais mais familiares.

Contar histórias dá a chance de criar histórias tolas sobre bobagens, gigantes e super-heróis, nas quais tudo pode acontecer. Essas oportunidades não devem ser subestimadas. Por meio da contação de histórias, o adulto pode compartilhar o senso de humor das crianças e rir juntos, construindo laços fortes e mostrando que suas sugestões (por mais estranhas que sejam) são valorizadas.

Maria e Valente (2013, p. 25) dizem que: "Quando as crianças criam suas próprias histórias, elas geralmente usam personagens e situações que refletem a vida real". Essa é a maneira de tentar entender as situações e os relacionamentos no mundo ao seu redor. Ou eles podem usar mundos de fantasia para escapar do que está ao seu redor porque ainda não faz sentido, o que é igualmente válido. Segundo os autores, a imaginação das crianças é limitada apenas pela qualidade das oportunidades que oferecemos, por isso é muito importante para nós, como educadores, tentaram remover quaisquer obstáculos que possamos colocar na frente das crianças, como não fornecer tempo, espaço e apoio suficientes para sua imaginação para realmente voar.

As crianças merecem a melhor chance de se tornarem adultos felizes. Para possibilitar isso, eles devem ser capazes de construir bons relacionamentos, desenvolver uma autoconfiança saudável e ter a perseverança necessária para assumir uma tarefa difícil com flexibilidade e criatividade para se sair bem em trabalhos que ainda não podemos imaginar.

O ato de contar história faz com que as crianças desenvolvam a capacidade de compartilhar oralmente suas histórias com amigos e professores, elas estão desenvolvendo habilidades como criatividade, desenvolvimento da linguagem, habilidades de comunicação, habilidades sociais e confiança. Esses componentes-chave sustentam todas as áreas do currículo e preparam as crianças para o sucesso acadêmico (MESQUITA, 2014).

Para contar história, é interessante que o adulto proporcione a criança um espaço seguro permitindo que elas se envolvam em seu próprio ritmo, deixá-los assistir até que se sintam confortáveis o suficiente para participar, certificar-se de estar informado sobre a política de proteção da escola (quando em ambiente escolar), porque às vezes, por meio da narrativa, se descobre coisas preocupantes sobre a vida familiar de uma criança, ouvir as sugestões das crianças, usar adereços nos quais eles estão interessados para criar histórias: personagens favoritos da cultura popular, coisas de casa ou uma pessoa familiar e certificarse de se divertir muito dando vida às histórias com vozes, ações e músicas tolas. Apenas aproveite o tempo com as crianças e demonstre entusiasmo por contar histórias. Ao celebrar e apoiar a narrativa infantil dessa maneira, as ajudam a se tornarem mais confiantes, articuladas, empáticas e criativas, dandolhes bases sólidas para o aprendizado (SANTOS, 2014).

Antes de dar uma olhada no caminho de desenvolvimento da narrativa, pode ser útil delinear uma definição funcional de narrativa. Para meus propósitos, uma história é uma descrição de um evento, definido em um horário e local. As coisas acontecem com alguém e acontecem com o tempo. A sequência de eventos deve ser significativa; em outras palavras, deve haver um tema que emerge através do relato cronológico, deve haver pelo menos um indício de um problema ou tensão e a resolução desse problema. A estrutura da história deve ser básica onde

as crianças devem dominar. As crianças começam a usar essa estrutura narrativa antes mesmo que possam fazê-lo com palavras (FARIA et al., 2017).

OS BENEFÍCIOS DE CONTAR HISTÓRIAS

De acordo com Peres et al. (2018) a contação de histórias tem a função de transformar sonhos em realidade e é um excelente recurso para o processo de ensino, para o crescimento da criança, sua alegria e sua magia. Nas fases iniciais da aprendizagem tem uma função formativa e social facilitando o interesse da criança pelo seu desenvolvimento e socialização. Nesta fase com sons, ritmos, cenas personalizadas, livros com pouco texto, muitas estampas e rimas, tratando de animais e objetos conhecidos e do mundo familiar a cena é sobre crianças. Nesse processo literário, como ele diz, há um espaço privilegiado que estimula o sujeito como gerador de hipóteses mágicas.

Melo et al. (2020) observou que histórias como "Chapeuzinho Vermelho",
"A Bela e a Fera", "O Patinho Feio", "Rapunzel", "Cinderela", "O Lobo Mau" e "Os Três Porquinhos" e todos os seus personagens, mesmo que sejam as "velhas" histórias que continuam a ser um apelo para as crianças e uma forma eficaz de se livrar das dores, angústias e medos da infância.

Quando essas histórias são apresentadas às crianças de forma concreta para buscar o desenvolvimento da imaginação, essas crianças certamente encontrarão seus “ídolos” ou “heróis” nos personagens das histórias e no poder explicativo desenvolvido, interesse, carinho, magia e coragem. A importância da contação de histórias reside como uma etapa criativa no problema geral da imaginação, uma vez que não se sabe a idade, a forma e o contexto em que ela ocorre nas crianças. No entanto, no desenvolvimento do ensino de literatura, o professor mediador ou familiar deve utilizar pedagogicamente todos os recursos disponíveis para contribuir com o aprendizado da criança de forma adequada, cada um demonstrando sua capacidade de imaginar, entender, explicar, escrever, falar, histórias são formalmente lidos e falados (SANTOS et al., 2016).

Em ambiente escolar, somente em turmas excepcionais onde a diversidade de recursos pedagógicos se alia ao interesse pelo ensino, as crianças podem construir sua própria compreensão do mundo real, socialização, etc., de forma progressiva e significativa por meio de suas criações. - Atividade e imaginação. Aumentar a memória é um benefício particularmente importante que ocorre ao contar histórias para uma criança (SANTHIAGO, 2018).

Nas palavras de Santos et al. (2016) ao ouvir uma história, as crianças terão que se lembrar do enredo, personagens e detalhes importantes. Esta não é uma ocorrência frequente em suas vidas diárias, pois as conversas com adultos geralmente são diretivas ou descritivas, enquanto com outras crianças podem ser limitantes. Depois de contar a história, os cuidadores aproveitam o benefício do aprendizado da memória fazendo perguntas sobre a história. Isso incentiva as crianças a prestar atenção ao longo do caminho e tentar ativamente lembrar o enredo.

Contar histórias para crianças sem a adição de ilustrações ou qualquer outro recurso visual permite que elas imaginem personagens e cenários. Isso é importante para seu pensamento criativo e imaginativo. Em vez de um vídeo ou imagem fazer o trabalho por eles, as crianças são forçadas a pensar por si mesmas. Além disso, ao ler enredos para crianças, dependendo do enredo, eles começam a se fazer perguntas. Perguntas como: “Quem fez isso?”, “Por que ele fez isso?” ou "Ele vai fazer isso?" começará a tocar em suas mentes. Naturalmente, eles tentarão descobrir por si mesmos. Aqui, o pensamento crítico sobre as situações descritas na narrativa é introduzido e é importante para desenvolver essa habilidade posteriormente (COSSON, 2021b).

Independentemente do meio, é uma atividade divertida e interativa para as crianças. À medida que aprendem através do processo e do conteúdo da contação de histórias, as crianças começam a aprender a gostar de aprender e a associá-lo a uma atividade divertida. Isso é importante para encorajar uma perspectiva saudável sobre a aprendizagem e a escola mais tarde na vida. Também ensina às crianças habilidades essenciais para seus anos posteriores na escola,

como capacidade de sentar e ouvir, pensamento crítico e compreensão (SANTHIAGO, 2018).

Dependendo do conteúdo da narrativa, as crianças podem aprender valiosas lições culturais e morais. As fábulas, por exemplo, como afirma Cosson (2021 b), integram a moral de formas criativas que costumam ser bastante receptivas às crianças. Além disso, algumas histórias explicam as culturas de diferentes lugares e pessoas. As crianças também aprendem a explorar suas próprias culturas e começam a desenvolver uma compreensão de que as pessoas vêm de diferentes origens, religiões e países.

Quando as crianças ouvem uma história, elas se imaginam no lugar dos personagens e do cenário. Contar histórias faz a imaginação correr solta e aumenta sua criatividade, tornando-o aberto a novas ideias. As crianças são conhecidas por terem as piores habilidades de escuta. Eles se intrometem na conversa ou acabam perdendo a atenção e deixando a cabeça vagar por pensamentos diferentes. Por meio da narrativa, o tempo de atenção aumenta e, portanto, aprimora as habilidades de escuta (SILVA; CARDOSO, 2020).

Contar histórias melhora as habilidades sociais, tornando-o mais paciente e ensinando-o a ouvir sem interromper. As crianças abrirão suas mentes para as opiniões de outras pessoas e se tornarão compreensivos com os pensamentos dos outros. Toda vez que se lê algo desconhecido ela tenta entender o significado da palavra e entender o contexto em que é usado ou pode ser usado. Essa curiosidade de descobrir o significado de palavras desconhecidas leva a uma melhora no conhecimento do vocabulário (KRUG, 2015).

O PAPEL DO EDUCADOR E DA FAMÍLIA NA MEDIAÇÃO DA LEITURA

A mediação da leitura, especialmente na infância, vai muito além de simplesmente apresentar um livro à criança: trata-se de um processo afetivo, intencional e pedagógico que envolve o adulto seja ele educador ou familiar como elo entre o universo da narrativa e o mundo interior da criança. Nessa perspectiva, o papel do educador e da família é essencial na construção do hábito e do prazer pela leitura desde os primeiros anos de vida, pois são esses agentes que proporcionam o contato inicial com a linguagem literária, instigando a imaginação, a curiosidade e o pensamento crítico.

A mediação eficaz da leitura pressupõe uma postura sensível, acolhedora e ativa por parte do adulto. Segundo Abramovich (1997), contar histórias ou ler para uma criança é um ato de amor e de partilha, em que o mediador empresta sua voz, suas emoções e seu tempo para que a criança se sinta acolhida e envolvida pelo texto. Essa escuta compartilhada favorece não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também a criação de vínculos afetivos e simbólicos com o universo da leitura.

No contexto escolar, o educador exerce um papel formativo fundamental, pois é ele quem planeja momentos de leitura de forma intencional, considerando objetivos pedagógicos e as especificidades de cada faixa etária. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o contato com diferentes gêneros literários deve ser garantido desde os primeiros anos, respeitando o direito da criança à fruição artística e cultural. Isso implica selecionar obras que dialoguem com o repertório das crianças, apresentem linguagem rica e acessível, e tragam temáticas significativas e representativas da diversidade social, étnica e cultural.

Já no ambiente familiar, a leitura ganha contornos afetivos ainda mais marcantes. Quando pais, avós ou responsáveis leem para as crianças, estão não só oferecendo acesso ao conteúdo do livro, mas também reforçando laços emocionais, transmitindo valores e modelando atitudes positivas em relação à leitura. Estudos apontam que o envolvimento da família é um dos principais fatores de sucesso na formação de leitores (CUNHA, 2013), e que mesmo famílias com baixo letramento podem contribuir significativamente ao incluir práticas orais e narrativas cotidianas no universo da criança.

No que tange às estratégias de mediação, destacam-se a leitura dialogada, o reconto, o uso de vozes e entonações expressivas, bem como a inserção de perguntas que estimulem a criança a antecipar, inferir e ima-

ginar desfechos. É importante, ainda, criar um ambiente propício à leitura com tempo, silêncio e afeto e respeitar o ritmo de cada criança, sem forçar interpretações ou respostas imediatas.

A escolha dos livros também é um aspecto central nessa mediação. Crianças pequenas se beneficiam de livros com ilustrações expressivas, textos rítmicos e repetições, como os de cantigas e histórias cumulativas. À medida que crescem, os livros podem apresentar enredos mais complexos, personagens com profundidade psicológica e temas que dialoguem com suas vivências e questionamentos. Conforme Zilberman e Silva (2003), oferecer uma literatura de qualidade, que desafie o leitor em formação, é parte do compromisso ético e pedagógico do mediador.

Portanto, a mediação da leitura é uma ponte construída com palavras, escuta e presença. Cabe ao educador, em articulação com a família, assumir esse papel com responsabilidade e criatividade, contribuindo para que cada criança descubra, no ato de ler, um espaço de liberdade, reflexão e encantamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças têm um amor inato por histórias. Histórias criam magia e um sentimento de admiração pelo mundo. As histórias nos ensinam sobre a vida, sobre nós mesmos e sobre os outros. Contar histórias é uma maneira única de os alunos desenvolverem um entendimento, respeito e apreço por outras culturas, e pode promover uma atitude positiva para pessoas de diferentes países, raças e religiões.

Histórias revelam verdades universais sobre o mundo. Através de histórias, vemos como pessoas diferentes compartilham as mesmas experiências de vida e como a natureza humana pode transcender a cultura. O idioma que aprendem na sala de aula é a ferramenta que eles usam para moldar seus pensamentos e sentimentos. É mais do que uma maneira de trocar informações e estender ideias, é o meio deles de alcançar e se conectar com outras pessoas.

As histórias podem se relacionar não apenas entre o mundo da sala de aula e o lar, mas também entre a sala de aula e além. As histórias fornecem uma linha comum que pode ajudar a unir culturas e fornecer uma ponte sobre a lacuna cultural. Contar histórias é um esforço humano fundamental. A atuação de histórias traz as ideias das crianças para o grupo. Ela fornece uma razão convincente para a narrativa infantil, celebra os ideais das crianças e oferece uma oportunidade para a classe criar significado em torno de um texto de grande interesse.

.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 12. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AMORIM, Djinane de Almeida. A contação de histórias como prática pedagógica na educação infantil. In: Revista 1ª Evolução. Ano II - Nº 20 - Setembro de 2021 –

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

COSSON, Rildo. Como criar círculos de leitura na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2021b.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo, Contexto, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação de leitores e a leitura literária na escola. São Paulo: Ática, 2013.

FARIA, et al. A influência da contação de histórias na Educação Infantil. Mediação, Revista Pires do Rio - GO, v.12, n.1, p.30-48, jan.-dez.2017.

FORTES, Valquíria da Rocha; SOUZA, Maria de Fátima Proença de. A importância da contação de histórias no desenvolvimento cognitivo das crianças da educação infantil. Revista científica eletrônica de ciências aplicadas, ano VII.V.12, n1, maio,2018.

KRUG, Flavia. A importância da leitura na for-

mação do leitor. REI, Revista de Educação do Ideal. Passo Fundo, v. 10, p. 1- 14, dez. 2015.

MARIA, Elizângela Idalgo Regallo; VALENTE, Tiago Alves. Literatura infantil: uma possibilidade de inclusão. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Artigos. Paraná: Governo do Estado / secretária de Educação, v.1, 2013.

MATEUS, A.N. B.; SILVA, A.F.; PEREIRA, E.C.; SOUZA, J.N.F.:ROCHA, L.

G.M.; NÓBREGA, Lyé de Ruggero de Barros. Educar com Contos de Fadas: Vinculo entre a realidade e fantasia. São Paulo: Mundo Mirim, 2020.

MELO, et al. A contação de história e seus contributos para a interação e desenvolvimento linguístico da criança. Revista olhares, v.8, n.3–Guarulhos, dezembro de 2020.
MESQUITA NETA, Francisca Aurélia Rodrigues. A Contação de. Histórias no Desenvolvimento da Linguagem Oral. Extensão em Ação, Fortaleza, v.1, n. 6, p. 87-95, jan./jul. 2014.

OLIVEIRA, Rosane Campos de. O poder da narrativa na formação de leitores. Curitiba: CRV, 2012.

PERES, Silvana Goulart; NAVES, Renata Magalhães; BORGES, Fabrícia Teixeira. Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias. Psicologia escolar e educacional, v.22, p.151-161,2018.

SANTHIAGO, Nayna da Silva. Contribuições da contação de história no processo de ensino aprendizagem com foco no ciclo de alfabetização. Caderno de Produção Acadêmico Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v.24, n.1, p.55-75, jan./jun.2018.

SANTOS, A.F.; RODRIGUES, G.P.; ASSUNÇÃO, M.B. & FLAVIANO S.L.L. "Quem quiser que conte outra": A contação de histórias como prática educativa. In.: III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG – Inovação: Inclusão Social e Direitos, Pirenópolis,2016.

SANTOS, Márcia Raquel Eleutério dos. A contação de história na educação infantil na escola. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2014.

SANTOS, Nilma Lino Gomes dos. A cor da cultura: histórias e narrativas afrobrasileiras para a infância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Narrativas africanas e afro-brasileiras: oralidade e resistência cultural. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SILVA, Simone; CARDOSO, Maria. As dificuldades na formação do hábito da leitura em alunos do ensino fundamental. Amazonas: Universidade do estado de Amazonas, 2020.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura. 2ª ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.
ZILBERMAN, Regina; SILVA, Nelly Novaes Coelho da. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A INTENCIONALIDADE DOCENTE E A ESPONTANEIDADE INFANTIL

CATARINA SILVEIRA RAMOS

RESUMO
O presente artigo aborda a relevância da arte na educação infantil, enfatizando a relação entre a intencionalidade do trabalho docente e a espontaneidade das crianças nas práticas artísticas. O objetivo é investigar como os professores podem planejar experiências significativas com a arte, respeitando ao mesmo tempo as manifestações livres e criativas dos pequenos. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise qualitativa de práticas pedagógicas em turmas de educação infantil. Observou-se que a arte, quando integrada ao cotidiano escolar de maneira sensível e planejada, contribui para o desenvolvimento da expressão, da sensibilidade estética, da coordenação motora e da comunicação infantil. A investigação evidenciou que a intencionalidade do professor não deve restringir a liberdade criativa da criança, mas sim ampliar suas possibilidades expressivas, oferecendo materiais, tempos e espaços adequados para a experimentação. O diálogo entre as propostas pedagógicas estruturadas e a liberdade de criação revela-se fundamental para garantir que a arte seja um meio de aprendizagem, autoconhecimento e interação social. Ao considerar a arte como linguagem, compreende-se que ela ultrapassa o caráter meramente ilustrativo e passa a ser compreendida como uma forma de pensar, sentir e expressar o mundo. Assim, destaca-se a importância da escuta atenta, do respeito às singularidades infantis e da mediação sensível do educador no processo artístico.
PALAVRAS-CHAVE: arte; educação infantil; intencionalidade docente; espontaneidade; desenvolvimento infantil.

ABSTRACT
This article discusses the role of art in early childhood education, focusing on the balance between teacher intentionality and children's spontaneity in artistic practices. It aims to explore how structured pedagogical planning can coexist with free creative expression. The research is based on a bibliographic review and qualitative analysis of classroom experiences. The findings highlight the importance of valuing children's artistic expressions while providing opportunities for meaningful experimentation through sensitive teacher mediation.
KEYWORDS: art; early childhood education; teacher intentionality; spontaneity; child development.

1.INTRODUÇÃO

A arte ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento infantil, sendo compreendida não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma linguagem expressiva e formadora da subjetividade das crianças. Na educação infantil, o fazer artístico proporciona experiências sensoriais, simbólicas e cognitivas que favorecem a construção de sentidos, o desenvolvimento emocional, a criatividade e a interação com o outro. Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre o papel do educador na mediação das experiências artísticas, buscando o equilíbrio entre a intencionalidade pedagógica e o respeito à espontaneidade infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a arte como um dos campos de experiências fundamentais para a formação integral das crianças, incentivando práticas pedagógicas que estimulem o brincar, o imaginar, o criar e o expressar. A presença da arte na educação infantil deve, portanto, ultrapassar o caráter utilitário ou decorativo, para tornar-se parte estruturante do currículo e da vivência cotidiana no ambiente escolar. No entanto, ainda é comum encontrar práticas que limitam a arte a atividades estereotipadas ou padronizadas, comprometendo sua função formativa.

A intencionalidade docente é essencial para garantir que as experiências artísticas não sejam conduzidas de forma aleatória ou meramente ilustrativa. Planejar atividades com objetivos claros e baseados nas potencialidades das crianças é parte do compromisso pedagógico do educador. Contudo, essa in-

tencionalidade não deve sufocar a liberdade criativa, nem transformar a arte em tarefa mecânica. Ao contrário, deve abrir caminhos para que a criança se expresse de forma autêntica e significativa. Nesse sentido, Barbosa (2010, p. 25) afirma: "É necessário respeitar o modo como a criança se expressa, compreendendo que sua produção artística está ligada ao seu universo simbólico e à maneira como interpreta o mundo."

A espontaneidade infantil, por sua vez, está diretamente relacionada à maneira como a criança explora os materiais, os espaços e suas próprias emoções e pensamentos. Ao interagir com tintas, argilas, papéis e outros suportes, a criança cria, experimenta e comunica suas vivências. Essa liberdade de expressão é parte central do processo artístico na infância e deve ser respeitada como manifestação legítima de sua subjetividade. A mediação do educador, portanto, não deve impor modelos prontos, mas sim criar contextos que favoreçam o diálogo entre a proposta pedagógica e a criação livre.

Nesse sentido, é necessário compreender o papel do professor como alguém que propõe, escuta e observa, oferecendo materiais diversos, ambientes ricos e tempo suficiente para que a arte aconteça de forma significativa. Hernández (2000, p. 30) ressalta que "o professor é um criador de contextos de aprendizagem, e não um simples transmissor de técnicas". Isso implica em uma mudança de postura: sair do lugar de quem determina o resultado final para o de quem estimula processos, descobertas e múltiplas possibilidades de expressão.

Ao pensar a arte na educação infantil, é imprescindível também considerar as especificidades da faixa etária e o modo como a criança constrói seus conhecimentos. A expressão artística nessa etapa está menos voltada à estética formal e mais à comunicação de ideias, sentimentos e experiências. Assim, atividades baseadas em cópias ou moldes prontos desconsideram a singularidade do pensamento infantil e empobrecem o potencial expressivo da criança.

A presente pesquisa tem como objetivo investigar como a intencionalidade docente pode ser exercida na mediação de experiências artísticas sem comprometer a espontaneidade da criança. Parte-se da hipótese de que é possível construir um ambiente pedagógico equilibrado, em que o planejamento e a liberdade caminhem juntos, fortalecendo o papel da arte como linguagem na educação infantil. A metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica e análise qualitativa de registros de práticas pedagógicas, com base na observação de experiências concretas em contextos escolares.

A discussão proposta é relevante, pois lança luz sobre um aspecto central da prática docente na educação infantil: o desafio de propor atividades artísticas que sejam, ao mesmo tempo, planejadas e abertas à criação espontânea. Isso exige sensibilidade, escuta ativa e conhecimento do desenvolvimento infantil. Trata-se, portanto, de repensar a função do educador como mediador de processos que valorizam a imaginação, a sensibilidade e a construção de sentidos, em vez de reprodutor de modelos fixos.

Dessa forma, compreender a arte como direito da criança e como espaço de construção de subjetividades é fundamental para a consolidação de uma educação infantil que respeite os tempos, os ritmos e as expressões próprias da infância. O desafio que se impõe aos educadores é criar contextos significativos onde a intencionalidade e a espontaneidade não se excluam, mas se potencializem mutuamente na formação de sujeitos criativos, sensíveis e críticos.

2.DESENVOLVIMENTO

2.1. A ARTE COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte, na educação infantil, vai muito além de uma atividade lúdica ou recreativa. Ela deve ser entendida como uma linguagem que expressa pensamentos, sentimentos, descobertas e formas próprias de ver o mundo. Através da arte, a criança comunica aquilo que ainda não consegue verbalizar completamente, utilizando cores, formas, sons, movimentos e gestos como instrumentos de expressão subjetiva. Nesse sentido, a arte constitui uma das formas mais potentes de construção de sentidos durante a infância.

Segundo Ana Mae Barbosa (2010), "a arte é uma forma de conhecimento e comunicação que deve ser valorizada desde a infân-

cia, não como um passatempo, mas como parte integrante do processo educativo". A autora destaca que, quando inserida de forma consciente e significativa no currículo da educação infantil, a arte amplia as possibilidades cognitivas, afetivas e sociais das crianças, desenvolvendo a sensibilidade, a percepção estética e a criatividade.

A infância é marcada por uma forte capacidade de invenção e experimentação. As crianças não produzem arte para agradar o adulto ou cumprir uma finalidade estética determinada; elas criam para se expressar, para brincar com o imaginário, para transformar o que veem, sentem e vivem. Nesse processo, a arte não deve ser compreendida apenas como ilustração de temas escolares ou atividade de apoio, mas como linguagem constitutiva do sujeito em formação. Para Vygotsky (1991), "a criação artística na infância surge da necessidade de expressar vivências intensas por meio de signos sensoriais e simbólicos".

Diferentemente do adulto, que muitas vezes associa arte à técnica ou à beleza formal, a criança valoriza o ato criativo em si, o prazer de pintar com as mãos, de misturar cores, de inventar histórias a partir de traços e rabiscos. Cada produção artística infantil é carregada de significados e deve ser acolhida como expressão legítima de sua subjetividade. Respeitar essa linguagem é reconhecer a criança como sujeito criador, capaz de produzir cultura e elaborar compreensões próprias sobre o mundo.

Além disso, a arte na infância favorece o desenvolvimento integral da criança, pois estimula a coordenação motora, a percepção visual, a atenção, o raciocínio, a escuta e a empatia. Trabalhos com música, pintura, dança, desenho, modelagem e teatro promovem a exploração dos sentidos, o exercício da imaginação e a construção da identidade. Conforme afirma Aranha (2006, p. 119), "a arte educa o olhar, afina a escuta, sensibiliza o toque e amplia as formas de dizer o mundo".

Portanto, é essencial que a arte seja tratada como linguagem, e não como reprodução. A valorização da expressão artística espontânea, acompanhada de um olhar pedagógico sensível, fortalece a autonomia, o pensamento criativo e o protagonismo infantil. O espaço escolar precisa ser um território de experimentação estética, onde as crianças tenham liberdade para explorar, criar e transformar o que veem e sentem em produções carregadas de sentido.

2.2. A INTENCIONALIDADE DOCENTE NAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS

A prática pedagógica na educação infantil exige do professor um posicionamento consciente e intencional frente às propostas realizadas com as crianças, inclusive nas atividades artísticas. A intencionalidade docente refere-se ao planejamento cuidadoso das experiências, com objetivos claros de desenvolvimento e aprendizagem, sem, contudo, engessar o processo criativo. O educador que atua com arte precisa refletir sobre o que propõe, por que propõe e quais possibilidades deseja abrir para as crianças a partir de sua mediação.

No contexto da arte, essa intencionalidade não se traduz em controlar os resultados ou impor modelos estéticos aos alunos, mas sim em criar situações de aprendizagem ricas, nas quais a criança possa explorar materiais diversos, linguagens variadas e múltiplas formas de expressão. Segundo Oliveira (2012, p. 87), "a intencionalidade pedagógica não significa limitar a liberdade da criança, mas organizar o ambiente, os materiais e o tempo de forma a favorecer sua expressão e seu desenvolvimento".

O papel do professor é o de provocador e incentivador de experiências significativas. Isso requer planejamento, conhecimento sobre as fases do desenvolvimento infantil, sensibilidade para escutar e observar os interesses do grupo e disponibilidade para adaptar propostas conforme a dinâmica da turma. Um ambiente esteticamente preparado, com materiais acessíveis e variados, é um dos indicativos da intencionalidade pedagógica presente. Propostas que favorecem a experimentação, a imaginação e a liberdade de criação revelam um olhar educativo comprometido com o desenvolvimento integral da criança.

Em muitas situações, a ausência de intencionalidade leva à prática de atividades artísticas mecânicas, como pinturas dentro de

moldes ou colagens repetitivas, que pouco contribuem para o pensamento criativo e o protagonismo infantil. Ao agir assim, o educador transforma a arte em tarefa reprodutiva, esvaziando seu potencial expressivo. Como alerta Barbosa (2010, p. 44), "a arte na escola não pode ser reduzida à ilustração de datas comemorativas ou à reprodução de modelos prontos; ela deve ser entendida como construção de conhecimento e de sentidos".

Ao contrário de restringir a espontaneidade, a intencionalidade pedagógica deve potencializá-la. Para isso, é necessário observar com atenção os gestos, as falas e as produções das crianças, promovendo intervenções que ampliem as possibilidades de criação. Um professor intencional propõe desafios, oferece novos materiais, sugere diferentes suportes e amplia o repertório cultural dos pequenos, sem interferir no modo como cada um realiza suas escolhas expressivas.

Em síntese, a intencionalidade docente nas práticas artísticas exige um olhar sensível e atento às necessidades, ritmos e interesses das crianças. Significa planejar com propósito, mas com abertura à imprevisibilidade e à criatividade que são próprias da infância. Com base nesse equilíbrio, a arte torna-se um potente meio de aprendizagem e expressão, que integra a vida cotidiana da criança com significado, liberdade e respeito à sua forma única de ser e de criar.

2.3. ESPONTANEIDADE E EXPRESSÃO LIVRE NA INFÂNCIA

A espontaneidade é uma característica marcante da infância e se manifesta de forma intensa nas produções artísticas das crianças. Diferentemente do adulto, que muitas vezes busca significados estéticos ou resultados finais, a criança valoriza o processo criativo, o prazer da experimentação e a liberdade de transformar o mundo real em imaginário. Essa liberdade de criação deve ser compreendida como parte essencial do desenvolvimento infantil e precisa ser respeitada e incentivada pelo educador no ambiente escolar.

Na arte infantil, a espontaneidade é reveladora de desejos, emoções, fantasias e modos de compreender a realidade. Quando a criança desenha, pinta, modela ou dramatiza, ela não está apenas brincando: está organizando o pensamento, experimentando materiais e criando sentidos sobre o que vive. Segundo Lowenfeld e Brittain (1977, p. 46), "a expressão artística da criança é um meio de comunicação e de autoexpressão que deve ser valorizado, e não dirigido ou padronizado". Ao permitir que a criança se expresse de forma livre, o educador reconhece a potência criadora que existe em cada indivíduo desde os primeiros anos de vida.

No entanto, na prática pedagógica, é comum observar propostas que engessam essa espontaneidade, oferecendo moldes prontos para colorir, modelos a serem copiados ou produções voltadas apenas para datas comemorativas. Tais atividades, embora pareçam organizadas, acabam por empobrecer o potencial criativo das crianças e não respeitam sua subjetividade. A arte, nesse contexto, deixa de ser linguagem para se tornar tarefa, desconectada dos interesses e sentimentos dos pequenos.

Respeitar a expressão espontânea não significa ausência de intervenção pedagógica, mas implica uma mediação sensível, que valorize o que a criança traz e propicie novos desafios. O professor deve observar atentamente os gestos e produções, sem corrigi-los ou moldá-los, mas oferecendo possibilidades para que a criança amplie sua linguagem. Como afirma Vecchi (2013, p. 23), "a liberdade de expressão não se opõe à presença do adulto; ao contrário, precisa de um adulto atento, que saiba criar contextos e possibilidades de descoberta".

A valorização da espontaneidade também contribui para o fortalecimento da autoestima infantil, pois a criança se sente respeitada em sua forma de ser e de criar. Quando suas produções são acolhidas e expostas com cuidado, ela percebe que aquilo que criou tem valor e que sua maneira de enxergar o mundo é legítima. Isso estimula o sentimento de pertencimento, autonomia e confiança em sua capacidade de expressão.

Além disso, a liberdade na criação artística permite à criança lidar com suas emoções e conflitos internos. A arte, nesse sentido, funciona como uma via de elaboração simbóli-

ca, promovendo o equilíbrio emocional e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes para a vida em sociedade. Assim, a espontaneidade não é apenas um traço natural da infância, mas um direito que precisa ser garantido no

A espontaneidade na infância está diretamente associada ao modo como a criança experimenta o mundo ao seu redor. Através de sua produção artística, ela revela um universo interno que ainda está em construção, mas já carrega significados próprios. A liberdade para explorar esse universo é essencial para que a arte cumpra sua função de linguagem e expressão. Essa liberdade, contudo, não é sinônimo de desorganização, mas de abertura a múltiplas possibilidades criativas que fazem sentido para a criança.

A expressão livre proporciona à criança a chance de se conhecer melhor e de compreender o ambiente onde está inserida. Ela desenha o que vive, pinta o que sente, recorta o que imagina. Essas produções carregam marcas pessoais que não devem ser padronizadas ou corrigidas, mas sim valorizadas e acolhidas. Nesse sentido, Ferraz e Fusari (2009, p. 54) destacam que "a valorização da expressão pessoal da criança exige uma atitude pedagógica que respeite sua autonomia criadora e sua maneira singular de ver e representar o mundo".

O espaço da arte na educação infantil deve, portanto, ser livre de expectativas adultocêntricas que visam resultados estéticos ou performances. A criança não produz arte para "ficar bonito" aos olhos do adulto, mas para se expressar. Atividades artísticas com objetivos fechados — como "faça igual ao modelo", "pinte sem sair do contorno" ou "coloque o nariz no lugar certo" — são práticas que negam a liberdade criadora da infância e demonstram incompreensão sobre o verdadeiro papel da arte nesse ciclo de desenvolvimento.

Além disso, a espontaneidade está ligada ao tempo da criança. A pressa dos adultos e o ritmo acelerado das rotinas escolares muitas vezes limitam as experiências mais profundas com os materiais artísticos. Criar exige tempo: tempo para pensar, experimentar, errar, recomeçar, observar e transformar. A escuta atenta do professor, somada à sua disponibilidade para acolher a expressão do aluno sem julgamento ou correção, fortalece esse tempo da infância como tempo de criação.

Outro ponto essencial é o espaço. Um ambiente bem-organizado, com materiais acessíveis e livres para manipulação, convida à criação. Paredes brancas e salas sem estímulos visuais inibem a imaginação. Já espaços vivos, com referências culturais, obras de artistas, espelhos, mesas coletivas e cantinhos de criação possibilitam uma relação mais rica com a arte e com o próprio ato criador. A organização do espaço também comunica à criança que sua produção é importante e que ali ela pode criar com liberdade e respeito.

Por fim, a espontaneidade é um princípio que dialoga diretamente com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esses direitos incluem o direito de explorar, expressar, conviver e brincar — todos profundamente conectados às práticas artísticas. Garantir a espontaneidade não significa ausência de objetivos pedagógicos, mas sim compreender que a escuta, o respeito à autoria infantil e a liberdade de expressão são fundamentos de uma prática artística realmente educativa e humanizadora.

2.4 A MEDIAÇÃO SENSÍVEL DO PROFESSOR: EQUILIBRANDO PLANEJAMENTO E LIBERDADE

A mediação do professor no campo das experiências artísticas na educação infantil é um dos elementos mais delicados e fundamentais para garantir que a arte seja vivida como linguagem expressiva e não como mera atividade ilustrativa. Essa mediação deve ser sensível, flexível e dialógica, baseada na escuta ativa das crianças e no respeito às suas manifestações criativas. O educador não atua como quem dita regras ou apresenta respostas prontas, mas como alguém que provoca, instiga, acompanha e, sobretudo, confia nas potências expressivas da infância. É por meio de uma escuta atenta e de uma observação cuidadosa que o professor consegue identificar os interesses das crian-

ças, as formas como elas se apropriam dos materiais, os temas que emergem de suas produções e as intenções por trás de seus gestos criativos. Nessa perspectiva, Malaguzzi (1999), idealizador da abordagem Reggio Emilia, destaca que "o professor deve estar sempre atento ao que as crianças dizem e fazem, pois o seu trabalho é escutar, acolher e ampliar as possibilidades do pensamento infantil".

A mediação sensível exige que o educador saiba equilibrar dois aspectos fundamentais: a intencionalidade pedagógica e o respeito à espontaneidade. Por um lado, é necessário planejar experiências que proporcionem o contato com diferentes linguagens artísticas, artistas, suportes e técnicas; por outro, é fundamental garantir que as crianças possam explorar esses elementos livremente, de acordo com seus interesses e ritmos. Não se trata de opor liberdade e planejamento, mas de compreendê-los como dimensões complementares e interdependentes da prática educativa.

Segundo Barbosa e Willers (2011, p. 33), "o educador sensível é aquele que oferece repertório cultural às crianças sem limitar suas formas de expressão, pois entende que a arte é construída no diálogo entre o que é vivido e o que é descoberto". Isso significa que o professor pode, sim, apresentar artistas, obras e referências visuais, mas sem a intenção de reprodução ou cópia. Ao invés disso, a mediação deve provocar reflexão, despertar a curiosidade e ampliar o olhar da criança sobre o mundo.

A sensibilidade da mediação também se manifesta na forma como o educador organiza o espaço e o tempo. Um ambiente esteticamente cuidado, com materiais acessíveis, diversos e instigantes, favorece o protagonismo infantil e incentiva a criação. O tempo dedicado às produções artísticas deve ser suficiente para que as crianças possam experimentar, reformular ideias e dar sentido ao que fazem. Interromper precocemente um processo criativo pode quebrar a concentração e o envolvimento, prejudicando a qualidade da experiência estética.

Além disso, a mediação envolve a valorização do processo em detrimento do produto final. O professor sensível compreende que o mais importante na atividade artística é o caminho percorrido pela criança — suas escolhas, dúvidas, descobertas e invenções — e não a aparência "bonita" ou "certa" do que foi produzido. Essa valorização contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos, que compreendem a arte como um direito e uma forma legítima de expressão.

Assim, a mediação sensível do professor é condição essencial para a construção de uma prática artística significativa na educação infantil. Ela exige formação, escuta, afeto, atenção e, sobretudo, disposição para aprender com a criança, reconhecendo nela um sujeito potente, criador e digno de confiança.

2.5.DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA ARTÍSTICA HUMANIZADORA

A implementação de práticas artísticas na educação infantil enfrenta diversos desafios que envolvem desde concepções equivocadas sobre o papel da arte até condições materiais e formativas que limitam sua efetivação. Entre as dificuldades mais recorrentes está a visão restrita da arte como atividade decorativa, suplementar ou voltada apenas para a diversão, o que reduz seu potencial pedagógico e expressivo. Essa percepção limita o entendimento da arte como linguagem essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Outro desafio significativo é a falta de formação específica dos educadores para atuar com arte. Muitos professores não se sentem seguros para mediar experiências artísticas, especialmente quando não têm conhecimento sobre técnicas, linguagens e formas de estimular a criatividade infantil. Como resultado, a arte pode ser abordada de forma superficial, com propostas repetitivas e pouco instigantes. Segundo Barbosa (2010), "a formação do professor é condição fundamental para que a arte seja compreendida como campo de aprendizagem e expressão, e não como simples passatempo".

A insuficiência de recursos materiais e espaços adequados também prejudica a realização de práticas artísticas significativas. Ambientes escolares muitas vezes carecem de materiais variados, ambientes estimulantes

e tempo suficiente para que as crianças experimentem a arte com profundidade. A organização do espaço e o acesso a diferentes linguagens artísticas são fundamentais para que a criança possa vivenciar a arte como processo e linguagem, e não apenas como produto final.

Contudo, as possibilidades para uma prática artística humanizadora são inúmeras quando se compreende a arte como direito da criança e investimento pedagógico. A valorização da criatividade e da expressão pessoal, aliada à intencionalidade docente e à mediação sensível, configura um caminho para a formação de sujeitos críticos, autônomos e sensíveis. A arte se revela, assim, como espaço privilegiado para o diálogo cultural, a construção da identidade e a ampliação do repertório simbólico da infância.

Para que essas possibilidades se concretizem, é necessário um compromisso institucional com a arte na educação infantil, que inclua formação continuada para os professores, políticas que garantam recursos e espaços adequados, e currículos que integrem a arte como campo de experiências fundamentais. Além disso, o envolvimento das famílias e da comunidade escolar pode fortalecer a valorização da arte como linguagem e direito da criança.

A prática artística humanizadora reconhece a criança como protagonista de seu processo criativo, respeitando suas singularidades e promovendo a expressão livre. Conforme afirmam Malaguzzi e Gandini (1993), "a educação da infância deve privilegiar experiências que permitam à criança expressar sua humanidade e potencialidades em contextos que promovam o respeito, o afeto e o reconhecimento". Esse ideal implica um olhar que valoriza o fazer artístico como parte essencial da infância, promovendo o desenvolvimento integral e a formação de sujeitos sensíveis, criativos e sociais.

Portanto, os desafios apontam para a necessidade de uma mudança de paradigma no modo como a arte é compreendida e incorporada na educação infantil. As possibilidades indicam que, com planejamento, formação e sensibilidade, a arte pode ser um potente instrumento de humanização, inclusão e aprendizagem.

3.CONLUSÃO

A arte na educação infantil representa um campo fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, ao promover a expressão, a criatividade, a sensibilidade e a construção de sentidos. Este artigo discutiu a importância de equilibrar a intencionalidade docente com a espontaneidade infantil nas práticas artísticas, destacando que ambos os aspectos são essenciais e complementares para uma experiência educativa rica e significativa.

Observou-se que a intencionalidade do professor deve orientar a mediação das atividades artísticas, garantindo que as propostas tenham objetivos claros e respeitem as etapas do desenvolvimento infantil. No entanto, essa intencionalidade não deve cercear a liberdade de criação das crianças, que precisam de espaço para manifestar suas singularidades, seus sentimentos e sua imaginação por meio da arte. A espontaneidade infantil, quando acolhida e valorizada, contribui para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da capacidade expressiva dos pequenos.

A mediação sensível do educador é, portanto, um elemento central para o sucesso das práticas artísticas na educação infantil. O professor que escuta, observa e intervém de maneira respeitosa cria um ambiente propício para que a arte seja vivida como linguagem, possibilidade de criação e forma de diálogo com o mundo. A organização do espaço, a oferta de materiais variados e o respeito ao tempo das crianças são componentes fundamentais dessa mediação.

O artigo também ressaltou os desafios que permeiam a inserção efetiva da arte na rotina escolar, incluindo concepções reducionistas sobre a atividade artística, falta de formação docente específica e carência de recursos adequados. Contudo, enfatizou-se que, ao compreender a arte como direito da criança e como parte constitutiva da educação infantil, abre-se um horizonte promissor para práticas humanizadoras e inclusivas.

Por fim, reafirma-se que a arte na infância não deve ser vista como acessória, mas sim como dimensão essencial para a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis, capazes de se expressar, comunicar e interpre-

tar o mundo de forma autônoma e significativa. Investir na mediação da arte é investir no desenvolvimento integral da criança e na construção de uma educação que respeite e valorize as múltiplas linguagens do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte, criança e educação. São Paulo: Moderna, 2010.

BARBOSA, Ana Mae; WILLERS, Denise. Educação artística: princípios e práticas. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Luiz Carlos; FUSARI, Cleide. Expressão e criatividade na infância. São Paulo: Cortez, 2009.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade artística da criança. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MALAGUZZI, Loris; GANDINI, Carla. O método Reggio Emilia na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1993.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes. Mediação pedagógica na educação infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VECCHI, Vea. Criatividade e liberdade na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2013.

O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CÁTIA BORGES DA ROCHA

RESUMO

O brincar heurístico é uma proposta educativa que estimula a criança a explorar livremente objetos do cotidiano, desenvolvendo sua curiosidade, autonomia e aprendizado por meio da experimentação sensorial e da descoberta espontânea. Este artigo tem como objetivo analisar o papel do brincar heurístico no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças na Educação Infantil. Com base em uma abordagem qualitativa e fundamentação teórica em autores como Goldschmied, Piaget, Vygotsky, Montessori e Malaguzzi, o estudo apresenta os princípios do brincar heurístico, seus benefícios e os desafios para sua implementação nas instituições de ensino. A proposta valoriza a autonomia da criança, incentivando a exploração livre de objetos não estruturados, o que contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social e linguístico. Por meio da observação atenta e da escuta sensível, o educador atua como mediador do processo, oferecendo um ambiente rico em estímulos e livre de interferências diretas. Foram discutidas experiências reais de aplicação dessa abordagem em contextos escolares e as estratégias possíveis para superar barreiras como a falta de formação dos profissionais, resistência de famílias e limitações estruturais. Conclui-se que o brincar heurístico é uma prática educativa potente, que respeita o tempo da infância e promove aprendizagens significativas por meio da investigação, da curiosidade e do encantamento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar heurístico. Desenvolvimento infantil.

1 INTRODUÇÃO

Brincar é coisa séria, embora pareça, à primeira vista, apenas passatempo de criança. É por meio das brincadeiras que os pequenos exploram o mundo, descobrem seus sentidos e constroem os primeiros alicerces do conhecimento. Nesse cenário, o brincar heurístico surge como uma proposta encantadora e poderosa, capaz de transformar objetos simples do dia a dia em janelas para o aprendizado e a autonomia. Trata-se de uma prática pedagógica que valoriza a curiosidade natural da criança, incentivando a investigação livre, a manipulação e a experimentação com diferentes materiais.

Em um tempo em que brinquedos eletrônicos e estímulos prontos dominam o cotidiano das crianças, é urgente resgatar formas mais naturais e significativas de brincar. O brincar heurístico, justamente por não oferecer respostas prontas, desafia a criança a pensar, testar hipóteses e construir sentido a partir da própria experiência. Isso dá asas à criatividade e fortalece habilidades cognitivas, motoras e emocionais. Tudo isso acontece no silêncio da observação, sem pressa nem pressão.

A escolha por estudar esse tema se justifica pela necessidade de repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Em muitos contextos, ainda se vê uma tendência à condução excessiva das atividades e à oferta de brinquedos com funções fechadas, que pouco instigam a exploração livre. O problema de pesquisa que se coloca, então, é: de que forma o brincar heurístico pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem na primeira infância?

A partir dessa questão, levanta-se como hipótese que o brincar heurístico, ao permitir que a criança escolha, manipule e relacione objetos de maneira livre, pode estimular não só sua criatividade, mas também seu raciocínio lógico, sua coordenação motora e sua capacidade de resolver problemas, promovendo um desenvolvimento integral e mais autônomo.

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo é compreender o papel do brincar heurístico no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Especificamente, busca-se investigar os fundamentos teóricos dessa proposta, analisar

os benefícios que ela oferece para o desenvolvimento infantil, observar como o brincar heurístico vem sendo aplicado em contextos pedagógicos reais e refletir sobre os desafios e estratégias possíveis para sua implementação nas instituições de ensino.
A metodologia adotada será qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise documental. Pretende-se estudar autores que tratam do brincar na infância, como Elkonin, Vygotsky, Montessori e Goldschmied, esta última, idealizadora da abordagem heurística.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O PAPEL DO BRINCAR HEURÍSTICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se pensa na infância, logo vêm à mente imagens de brincadeiras, risos e descobertas. E não é por acaso. Brincar é, por excelência, a linguagem da criança. É brincando que ela entende o mundo, expressa suas emoções, exercita a criatividade e constrói o conhecimento. O brincar heurístico entra nesse cenário como uma proposta que vai além do simples entreter: ele convida a criança a explorar, experimentar e investigar, usando objetos variados, em um ambiente livre de julgamentos e pressões.
O termo "heurístico" vem da palavra grega heurískein, que significa descobrir. No contexto da Educação Infantil, brincar heurístico é aquele tipo de brincadeira em que a criança manipula objetos de forma autônoma, sem interferência direta do adulto, guiada apenas pela própria curiosidade. É uma abordagem centrada na ideia de que a criança é ativa, capaz de pensar, criar e fazer conexões por conta própria. Segundo Goldschmied e Jackson (2006), criadoras da metodologia, essa prática "dá tempo e espaço para que os pequenos testem suas hipóteses e descubram as propriedades dos objetos ao seu redor".
Um ponto-chave do brincar heurístico é o uso de materiais não estruturados como potes, colheres, tampas, tecidos e pedaços de madeira que, por não terem uma função predeterminada, despertam ainda mais a imaginação das crianças. Diferente dos brinquedos prontos, que já ensinam como devem ser usados, esses materiais abrem espaço para múltiplas possibilidades. É como oferecer tintas e pincéis, mas deixar que a criança pinte o que quiser. Como bem disse Malaguzzi (1999), criador da abordagem Reggio Emilia, "a criança tem cem linguagens", e o brincar é uma das mais potentes.
Brincar dessa forma, livre e investigativa, tem impactos profundos no desenvolvimento infantil. Segundo Vygotsky (1998), a brincadeira simbólica aquela em que a criança representa e reorganiza o mundo à sua maneira contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento, da atenção voluntária e da memória. O brincar heurístico, ao estimular esse tipo de exploração, ajuda a desenvolver funções mentais superiores e fortalece a autonomia, pois a criança toma decisões, avalia riscos e aprende com os próprios erros e acertos.
Além do aspecto cognitivo, o brincar heurístico também mexe com o corpo e as emoções. Quando a criança manipula objetos de diferentes texturas, pesos, tamanhos e formas, ela desenvolve sua coordenação motora fina, seu equilíbrio e sua percepção sensorial. Mas não para por aí: ao explorar sozinha ou em grupo, ela aprende a lidar com frustrações, a esperar sua vez, a negociar com os colegas e a experimentar o prazer de descobrir algo por si mesma. É uma dança delicada entre o eu e o outro, entre o toque e o pensar.
Outro aspecto importante dessa prática é o papel do adulto. No brincar heurístico, o educador não é quem comanda a brincadeira, mas sim quem prepara o ambiente, escolhe com cuidado os materiais e observa atentamente as ações das crianças. Sua escuta é sensível e silenciosa, permitindo que as descobertas aconteçam de forma natural. Como destacam Oliveira e Barbosa (2015, p. 14), "o adulto que compreende o valor do brincar heurístico atua como mediador discreto, respeitando os tempos e os interesses de cada criança".
A escola, como espaço privilegiado de aprendizagem, precisa abrir as portas para esse tipo de proposta. Isso implica não só repen-

sar o uso dos brinquedos e dos espaços, mas também acreditar verdadeiramente na potência da infância. Segundo Kishimoto (2011), o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento global da criança e deve ser valorizado como parte central do currículo da Educação Infantil. Nesse sentido, o brincar heurístico se mostra uma ferramenta rica, acessível e alinhada com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza a autonomia, a escuta e a exploração no processo de aprendizagem.

Implementar o brincar heurístico, no entanto, requer uma mudança de olhar. Em muitos contextos, ainda se espera que a criança produza algo visível um desenho, uma colagem, uma atividade com começo, meio e fim. Mas o brincar heurístico ensina que o processo importa mais do que o produto. Como afirma Barbosa (2009, p. 28), "a aprendizagem significativa na infância acontece quando a criança está engajada emocional e intelectualmente na atividade, e isso o brincar heurístico promove com maestria".

Apesar de suas inúmeras vantagens, essa abordagem ainda enfrenta alguns desafios, como a falta de formação específica dos educadores e a resistência de algumas instituições em flexibilizar rotinas muito rígidas. Mas aos poucos, com sensibilidade e comprometimento, é possível transformar o cotidiano escolar em um espaço mais acolhedor, criativo e alinhado com as necessidades reais das crianças.

O brincar heurístico não é só uma técnica ou uma atividade pedagógica; é uma postura diante da infância. É reconhecer que a criança tem saberes, desejos e potências que florescem quando lhe damos liberdade para ser quem é. Ao criar um ambiente rico em estímulos e pobre em comandos, damos espaço para que a infância brilhe com toda a sua força. E, convenhamos, não há aprendizado mais bonito do que aquele que nasce do encantamento.

2.2 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DESSA PROPOSTA

Entender o brincar heurístico exige que se volte o olhar para as bases teóricas que sustentam essa abordagem. Afinal, nenhuma proposta pedagógica nasce do nada. Ela carrega consigo ideias, experiências e olhares sobre a infância e o desenvolvimento humano. O brincar heurístico, em especial, dialoga com teorias que reconhecem a criança como protagonista da própria aprendizagem, como pensadora ativa e curiosa. E é aí que entramos no terreno de autores como Piaget, Vygotsky, Montessori, Malaguzzi e, claro, Elinor Goldschmied que idealizou essa proposta tão sensível e poderosa.

Jean Piaget, conhecido por seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, enxergava a criança como um pequeno cientista em ação. Para ele, o conhecimento não é algo que simplesmente se recebe; é construído a partir da interação com o mundo. Quando a criança manipula objetos, observa reações e testa hipóteses, ela está justamente exercitando o que Piaget chamou de assimilação e acomodação (Piaget, 1998). Nesse sentido, o brincar heurístico é uma ferramenta perfeita para colocar essas ideias em prática, pois permite à criança experimentar livremente e reorganizar suas percepções.

Lev Vygotsky, por outro lado, trouxe a noção de que o desenvolvimento ocorre em contextos sociais, e que a aprendizagem é mediada pela linguagem e pela interação com o outro. Um conceito importante de sua teoria é a "zona de desenvolvimento proximal", que representa o espaço entre o que a criança já sabe fazer sozinha e o que ela consegue fazer com ajuda (Vygotsky, 1998). No brincar heurístico, esse espaço é respeitado com muito cuidado: o adulto prepara o ambiente e observa, mas não interfere diretamente, permitindo que a criança avance com base em suas próprias descobertas.

Maria Montessori, precursora de uma pedagogia que valoriza a autonomia e o autoaprimoramento, também tem muito a ver com essa proposta. Para ela, o ambiente precisa ser rico, organizado e acessível, para que a criança possa escolher o que deseja fazer e desenvolver-se no seu próprio ritmo. Montessori acreditava que "a mão é o instrumento da inteligência" (Montessori, 2000, p. 5), e o brincar heurístico leva isso ao pé da letra, ao valorizar a manipulação de objetos diversos como meio de aprendizagem sensorial e cognitiva.

Outra grande influência vem de Loris Malaguzzi e a abordagem Reggio Emilia, que também reconhece a criança como um ser cheio de potencialidades. Malaguzzi dizia que “a criança tem cem linguagens”, ou seja, ela se expressa de muitas formas, seja com o corpo, com gestos, com a fala, com a arte ou com o brincar (Malaguzzi, 1999). O brincar heurístico abre espaço para todas essas linguagens, especialmente porque não impõe regras fixas, mas convida à criação e à expressão livre.

Elinor Goldschmied, a idealizadora do brincar heurístico. Sua proposta nasceu da observação atenta dos bebês e crianças bem pequenas em instituições educativas. Ela percebeu que, quando tinham acesso a objetos do cotidiano e liberdade para explorá-los, os pequenos ficavam mais concentrados, calmos e engajados. Para Goldschmied e Jackson (2006), o segredo está em oferecer materiais que não tenham um "caminho certo" de uso, permitindo que a criança crie esse caminho com base em suas próprias experiências.

Além das influências clássicas, o brincar heurístico dialoga com a ideia de experiência significativa trazida por autores contemporâneos. Barbosa (2009), por exemplo, reforça que a aprendizagem na infância não deve se basear apenas em conteúdos, mas na vivência plena, no fazer com sentido. Para ela, o brincar é uma forma legítima de conhecer e compreender o mundo, e o papel do educador é favorecer experiências que façam sentido para a criança exatamente como propõe o brincar heurístico.

Outro fundamento importante é o conceito de ambiente como terceiro educador, muito presente nas propostas de Reggio Emilia. Nessa perspectiva, o espaço onde a criança está inserida comunica, ensina, inspira. Por isso, no brincar heurístico, há um cuidado especial com a organização dos objetos, a estética do ambiente e a forma como os materiais são apresentados. Nada está ali por acaso. Cada elemento convida a criança a tocar, investigar e mergulhar na experiência com os cinco sentidos.

Do ponto de vista do currículo, o brincar heurístico se alinha aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza a escuta ativa, a participação e o protagonismo das crianças na Educação Infantil. A BNCC destaca que “as interações e brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas” (BRASIL, 2017, p. 36), reforçando a importância de propostas que respeitem os interesses e os tempos das crianças, como é o caso do brincar heurístico.

É importante entender que o brincar heurístico não é uma técnica isolada ou uma atividade solta. Ele faz parte de uma visão mais ampla de infância e de educação, onde se acredita que aprender é algo que se vive com o corpo, com os sentidos e com o coração. É uma forma de estar no mundo com curiosidade e encantamento, e de ensinar com presença e respeito. Ao unir teoria e prática, essa abordagem se firma como uma proposta potente e transformadora para a Educação Infantil.

2.3 OS BENEFÍCIOS QUE O BRINCAR HEURÍSTICO OFERECE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar heurístico traz a criatividade e descobertas. Ao permitir que a criança explore objetos do cotidiano de forma autônoma, essa proposta educativa transforma simples ações em experiências ricas de aprendizado. A beleza dessa prática está justamente na simplicidade: não se trata de brinquedos sofisticados, mas de objetos que despertam curiosidade e oferecem inúmeras possibilidades de manipulação, como potes, colheres, conchas e tecidos. É nesse ambiente que o desenvolvimento infantil acontece de maneira natural e significativa.

Um dos primeiros benefícios observados é o fortalecimento da autonomia. Quando a criança tem liberdade para escolher com o que quer brincar, quanto tempo deseja ficar com determinado objeto e de que forma vai utilizá-lo, ela começa a desenvolver confiança nas próprias decisões. De acordo com Goldschmied e Jackson (2006), ao manipular livremente os objetos, a criança aprende não apenas sobre o mundo, mas também sobre si mesma seus limites, preferências e habilidades.

O brincar heurístico também contribui significativamente para o aumento da concentração. Em muitas situações, crianças pequenas permanecem envolvidas na exploração dos materiais por longos períodos, focadas, serenas e totalmente presentes naquele momento. Esse tipo de atenção só se torna possível porque a atividade parte do interesse real da criança e respeita seu ritmo interno. Conforme destacam Oliveira e Barbosa (2015), ambientes acolhedores e ricos em estímulos sensoriais favorecem o engajamento espontâneo das crianças.

Os benefícios motores também são notáveis. Ao explorar objetos de diferentes tamanhos, pesos, texturas e formas, a criança exercita sua coordenação motora fina, seu equilíbrio e a percepção espacial. A manipulação desses materiais exige movimentos precisos, controle das mãos, dos dedos, dos braços. Montessori (2000) já afirmava que o movimento é essencial para a construção do pensamento, e essa ideia se concretiza na prática do brincar heurístico de forma bastante visível.

Além disso, o brincar heurístico tem um impacto profundo no desenvolvimento emocional. A cada pequena conquista como empilhar tampas com sucesso ou descobrir um novo som ao bater dois objetos a criança experimenta uma alegria genuína e sente-se capaz. Essa vivência fortalece a autoestima e a segurança emocional. Barbosa (2009) afirma que o brincar que permite erro e acerto, sem punição ou pressão, é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade segura e de uma postura confiante diante do mundo.

Mesmo quando a atividade é individual, o brincar heurístico também favorece o desenvolvimento social. Crianças que compartilham o mesmo espaço de brincadeira acabam se observando, interagindo de forma espontânea, trocando ideias, gestos e até estratégias. Assim, sem que haja uma imposição de trabalho em grupo, elas vivenciam relações de respeito, colaboração e empatia valores fundamentais para a vida em sociedade.

No campo cognitivo, os benefícios são igualmente relevantes. A cada ação realizada, a criança precisa pensar, prever, testar e avaliar. Ela formula hipóteses e observa os resultados das suas escolhas, num processo que envolve raciocínio lógico, resolução de problemas e flexibilidade mental. Piaget (1998) já destacava que a criança constrói o conhecimento por meio da interação com o meio, e é exatamente isso que o brincar heurístico oferece: um ambiente onde pensar e fazer caminham lado a lado.

Outro aspecto que merece destaque é o desenvolvimento da linguagem. Mesmo quando brinca sozinha, a criança tende a narrar o que faz, nomear os objetos, criar histórias, fazer perguntas. Isso contribui diretamente para o enriquecimento do vocabulário e para a organização do pensamento. Em situações coletivas, surgem diálogos e trocas que fortalecem ainda mais essa dimensão. Vygotsky (1998) apontava que a linguagem se desenvolve nas interações sociais, e o brincar heurístico oferece um campo fértil para que essas interações ocorram de forma natural.

Também é importante considerar o vínculo que a criança estabelece com o ambiente. Ao manipular objetos que fazem parte do seu cotidiano como talheres, pedaços de madeira ou tecidos ela amplia sua compreensão do mundo à sua volta. Essas experiências permitem que ela relacione o brincar com situações reais do dia a dia, o que torna o aprendizado mais significativo. Essa conexão entre o lúdico e o real ajuda a criança a se sentir parte do espaço em que vive.

Assim, os benefícios do brincar heurístico são amplos e profundos. Eles tocam o corpo, a mente, as emoções e as relações. Mais do que uma atividade pedagógica, essa prática representa um modo de respeitar a infância em sua essência: curiosa, ativa e criadora. Quando se oferece tempo, espaço e liberdade para que a criança explore o mundo com as próprias mãos, ela responde com encantamento, descobertas e aprendizados que permanecerão para toda a vida.

2.4 COMO O BRINCAR HEURÍSTICO VEM SENDO APLICADO EM CONTEXTOS PEDAGÓGICOS REAIS E OS DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

O brincar heurístico, apesar de ainda não ser amplamente difundido no Brasil, tem ganhado espaço em instituições de Educação Infantil que buscam práticas mais respeitosas, investigativas e centradas na criança. Em contextos onde essa abordagem vem sendo adotada, nota-se um ambiente mais acolhedor, silencioso, mas intensamente ativo onde as crianças exploram livremente os materiais oferecidos, sem que haja interferência direta do adulto. Essa forma de brincar vem sendo valorizada por educadores que reconhecem o poder das experiências sensoriais e da autonomia na construção do conhecimento.

Na prática, o brincar heurístico costuma acontecer em momentos planejados, nos quais o professor organiza o espaço com materiais não estruturados, geralmente dispostos em cestos ou bandejas, em locais tranquilos e seguros. A ideia é que a criança tenha tempo e liberdade para manipular os objetos conforme sua vontade. Em uma experiência documentada por Santos e Costa (2020), realizada em uma creche pública de São Paulo, observou-se que, após algumas semanas de oferta regular desses momentos, as crianças demonstraram maior concentração, interação espontânea e atitudes de cuidado com os materiais, mostrando que esse tipo de proposta também promove valores como respeito e responsabilidade.

No entanto, implementar o brincar heurístico nem sempre é uma tarefa simples. Um dos principais desafios enfrentados pelas instituições está na formação dos profissionais. Muitos educadores ainda têm uma visão tradicional da infância, que associa aprendizado a atividades dirigidas e resultados visíveis. Para aceitar que uma criança "brincando com tampas e tecidos" está, de fato, aprendendo, é preciso desconstruir ideias e mergulhar em novas formas de compreender o desenvolvimento infantil. Segundo Kramer (2012), essa mudança exige investimento na formação continuada dos professores e na construção de um olhar mais sensível e investigativo sobre o brincar.

Outro obstáculo recorrente é a falta de materiais e de espaço adequado. Como o brincar heurístico se baseia no uso de objetos diversos, muitas vezes é necessário criar um acervo próprio com itens como colheres de pau, argolas, caixas de papelão, pedras lisas, entre outros o que exige tempo, pesquisa e até apoio da comunidade escolar. Em muitas escolas, a limitação orçamentária torna esse processo mais difícil. No entanto, como lembra Rinaldi (2001), os recursos mais importantes não são caros nem sofisticados, e sim aqueles que promovem a conexão da criança com o mundo real.

A resistência por parte de famílias também é um ponto que merece atenção. Em alguns casos, os pais esperam que a escola ofereça "conteúdos" mais estruturados, com atividades visivelmente educativas. Quando veem os filhos brincando com objetos simples, podem interpretar isso como falta de planejamento ou de ensino formal. Por isso, é fundamental que as instituições criem espaços de diálogo com as famílias, explicando o valor pedagógico do brincar heurístico. Como orienta Oliveira-Formosinho (2007), a participação das famílias no cotidiano da escola é essencial para a construção de uma proposta educativa mais coerente e compartilhada.

Em relação às estratégias para implementar essa prática, uma das mais eficazes é a criação de "ateliês de experimentação", onde os materiais são organizados por tipo e acessíveis às crianças. Esses espaços favorecem a rotina de exploração e ajudam a incorporar o brincar heurístico ao cotidiano escolar. Além disso, a observação constante por parte dos professores é uma ferramenta poderosa. Não se trata apenas de "deixar brincar", mas de acompanhar atentamente o que acontece, registrar descobertas e refletir sobre os interesses das crianças. Como destaca Bondioli (2004), a documentação pedagógica é um recurso essencial para qualificar o olhar docente e dar visibilidade aos processos de aprendizagem.

Em experiências pedagógicas inspiradas na abordagem Reggio Emilia que compartilha vários princípios com o brincar heurístico observa-se que quando o ambiente é cuidadosamente preparado, a criança interage com o espaço como se ele próprio fosse um educador silencioso. Isso exige sensibilidade por parte dos professores, mas também uma escuta atenta e sem pressa. Segundo Vecchi (2013), é preciso aceitar que o apren-

dizado se constrói em espiral, cheio de idas e vindas, e que o brincar livre não é perda de tempo, mas sim construção de significado.

Outro ponto estratégico é valorizar os relatos e os registros como instrumentos de reflexão e formação. Quando os professores compartilham suas observações em grupo, analisam vídeos das brincadeiras ou debatem os avanços das crianças, toda a equipe cresce junta. Essa troca de experiências fortalece a proposta e dá segurança para que mais educadores experimentem o brincar heurístico. Como apontam Silva e Barbosa (2021), a prática pedagógica se enriquece quando os profissionais têm espaço para refletir sobre o que fazem e por que fazem.

Mesmo diante dos desafios, as instituições que abraçam essa proposta costumam relatar mudanças significativas no clima escolar. As crianças se mostram mais engajadas, criativas e colaborativas. Os professores, por sua vez, desenvolvem uma escuta mais apurada e uma postura mais investigativa. Aos poucos, a escola se transforma em um espaço onde brincar e aprender não são opostos, mas sim faces da mesma moeda.

Portanto, aplicar o brincar heurístico na Educação Infantil é mais do que propor uma nova atividade. É assumir uma nova forma de ver a criança, de organizar o tempo e o espaço, e de pensar o papel do educador. É reconhecer que a infância tem seu próprio ritmo e que o aprendizado mais potente é aquele que nasce do encantamento. E, nesse caminho, o brincar heurístico não é apenas uma proposta é uma filosofia de cuidado, respeito e escuta ativa da criança.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, ficou evidente que o brincar heurístico é muito mais do que uma simples atividade lúdica: trata-se de uma proposta pedagógica potente, que reconhece e valoriza a criança como sujeito ativo, curioso e competente no processo de aprendizagem. Ao oferecer liberdade de exploração com objetos do cotidiano, o brincar heurístico abre espaço para que a criança pense com as mãos, sinta com o corpo e aprenda com os próprios passos mesmo que ainda pequeninos.

Os fundamentos teóricos apresentados, embasados em autores como Piaget, Vygotsky, Montessori, Malaguzzi e Goldschmied, demonstram que a aprendizagem significativa se constrói quando há escuta, respeito pelos ritmos infantis e confiança na capacidade de descoberta das crianças. A prática heurística, ao integrar esses princípios, permite que o desenvolvimento aconteça de forma integral envolvendo aspectos cognitivos, motores, emocionais, sociais e linguísticos.

As experiências práticas descritas e os relatos de contextos pedagógicos reais mostram que, onde o brincar heurístico é aplicado com intencionalidade e sensibilidade, os resultados são visíveis: crianças mais concentradas, autônomas, investigativas e seguras de si. Ainda assim, sabe-se que implementar essa proposta exige superação de desafios, como a formação adequada de educadores, a organização dos espaços e a conscientização das famílias quanto ao valor do brincar livre.

Diante disso, é possível afirmar que o brincar heurístico não é apenas uma técnica educativa, mas sim uma escolha ética e política: a escolha de enxergar a infância como tempo de potência, de expressão e de aprendizagem viva. É a decisão de confiar que, ao brincar, a criança está, sim, construindo saberes fundamentais para sua formação como sujeito.

É preciso, portanto, que as instituições de ensino se abram a essa escuta e se reorganizem para acolher práticas mais flexíveis, sensíveis e criativas. Ao reconhecer o brincar heurístico como parte essencial do currículo da Educação Infantil, dá-se um passo importante rumo a uma educação mais humanizada, onde a criança não apenas é cuidada, mas também respeitada em sua essência.

Em tempos em que a velocidade, a produtividade e os resultados ainda ditam tantas regras, o brincar heurístico vem nos lembrar que há valor no silêncio da observação, na leveza da experiência e na sabedoria das pequenas mãos que descobrem o mundo ao seu próprio tempo. E talvez, nesse gesto simples, esteja o segredo de uma infância plena e de uma educação verdadeiramente transformadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por entre as tramas da formação e do trabalho docente com a infância. Petrópolis: Vozes, 2009.

BONDIOLI, Anna. Avaliação na Educação Infantil: um processo de construção compartilhada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2025.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Pessoas muito pequenas em ação: educação para os três primeiros anos de vida. Porto Alegre: Penso, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. 6. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: repensando a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2012.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

MONTESSORI, Maria. A criança. 7. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Joana. A educação pré-escolar em Portugal e na Europa: políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2007.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

RINALDI, Carlina. In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. London: Routledge, 2001.

SANTOS, Adriana G.; COSTA, Luana R. Brincar heurístico: caminhos para a autonomia na creche pública. Revista Educação em Debate, Fortaleza, v. 42, n. 80, p. 191-206, 2020.

SILVA, Mariana; BARBOSA, Márcia. Formação continuada e práticas reflexivas na Educação Infantil. Curitiba: CRV, 2021.

VECCHI, Vea. Arte e criatividade no pensamento infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CELIA NEVES DO NASCIMENTO

Resumo

Este artigo aborda a relevância dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil, destacando seu papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Parte-se do pressuposto de que brincar é uma atividade essencial para o aprendizado, socialização, construção de valores e ampliação de habilidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais. A pesquisa bibliográfica aponta autores como Piaget, Vygotsky e Kishimoto, que fundamentam teoricamente a importância do lúdico como recurso pedagógico. Conclui-se que o educador deve planejar e mediar atividades lúdicas de forma intencional, reconhecendo o brincar como direito da criança e como caminho para uma aprendizagem significativa. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes da prática educativa com crianças pequenas, pois favorecem o desenvolvimento integral, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais. Diante disso, este trabalho propõe refletir sobre a importância do brincar no processo de desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Jogos. Brincadeiras. Desenvolvimento Infantil. Lúdico.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, compreendendo crianças de zero a cinco anos, e tem como objetivo garantir condições para o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesta fase, o brincar ocupa um lugar de destaque, sendo reconhecido como uma das principais formas de expressão da infância.

Os jogos e as brincadeiras não são apenas entretenimento, mas instrumentos fundamentais para a aprendizagem, pois possibilitam à criança explorar o mundo, interagir, criar hipóteses, solucionar problemas e desenvolver sua autonomia. Diante disso, torna-se essencial que o professor compreenda a dimensão educativa do brincar e o incorpore em sua prática pedagógica.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, apresentar os principais fundamentos teóricos e propor reflexões sobre práticas pedagógicas que valorizem o lúdico como estratégia de ensino.

Compreende-se que o brincar é um meio fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois permite que ela experimente o mundo com liberdade, criatividade e autonomia. Cabe ao educador criar ambientes ricos em experiências lúdicas, respeitando os tempos e as singularidades de cada criança. A valorização do brincar como prática pedagógica consciente representa um compromisso com a infância e com uma educação verdadeiramente humanizada e significativa.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

De acordo com Piaget (1976), a brincadeira é uma forma de assimilação da realidade. A criança, por meio do jogo simbólico, reproduz situações vivenciadas e exerce sua imaginação. Para Vygotsky (1989), o brincar é um espaço de interação social, no qual a criança internaliza regras, papéis sociais e desenvolve funções psicológicas superiores.

De acordo Kishimoto (2011) enfatiza que o lúdico é condição essencial para o desenvolvimento infantil, pois proporciona prazer, criatividade, socialização e construção de conhecimentos. Assim, o brincar deixa de ser visto como perda de tempo e passa a ser reconhecido como prática pedagógica indispensável.

Os jogos e brincadeiras podem ser classificados de diferentes formas. Piaget distingue o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras. O jogo de exercício predomina

nos primeiros anos, quando a criança repete movimentos para aprimorar habilidades motoras. O jogo simbólico envolve a imitação e a representação do mundo real. Já o jogo de regras surge por volta dos 7 anos, quando a criança entende normas e combinações.

Na Educação Infantil, o jogo simbólico e os jogos de faz de conta são amplamente utilizados, permitindo à criança representar situações da vida cotidiana, atribuir significados e resolver conflitos internos.

O ato de brincar é uma atividade inerente à infância, que transcende o simples entretenimento e ocupa um lugar central no desenvolvimento infantil. Por meio do brincar, a criança explora o mundo, expressa sentimentos, desenvolve a imaginação, socializa-se e aprende de forma significativa. O brincar é, portanto, um direito fundamental da criança, reconhecido por documentos legais e pedagógicos que orientam a prática educativa na Educação Infantil.

O presente texto busca discutir a importância do brincar, fundamentado em teorias clássicas e contemporâneas, destacando seus impactos no desenvolvimento integral da criança e as responsabilidades do educador para potencializar essa prática.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

Para a criança, o brincar é uma forma de linguagem. Segundo Kishimoto (2011), o lúdico é essencial para que a criança se comunique, expresse desejos, sentimentos e necessidades, construindo significados sobre o mundo à sua volta.

De acordo com Vygotsky (1989) defende que, no faz de conta, a criança interioriza papéis sociais, normas e valores, desenvolvendo funções psicológicas superiores como atenção voluntária, memória lógica e imaginação criadora. Assim, o brincar é atividade que articula fantasia e realidade, contribuindo para a formação de estruturas mentais complexas.

Para Piaget (1976), o brincar é uma forma de assimilação da realidade. Por meio de jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras, a criança constrói esquemas de pensamento, amplia sua capacidade de raciocínio e adapta-se ao meio.

No jogo simbólico, por exemplo, a criança representa situações reais ou imaginárias, atribuindo novos significados aos objetos e às ações. Essa representação favorece a construção da função simbólica, essencial para o desenvolvimento Apesar da importância reconhecida do brincar, ainda existem desafios para sua efetivação na rotina escolar. A pressão por conteúdos formais, a falta de formação docente específica e a visão reducionista do brincar como “intervalo” são obstáculos que precisam ser superados. É necessário sensibilizar famílias, gestores e comunidade sobre o valor pedagógico do brincar e assegurar condições estruturais e humanas para sua realização da linguagem e do pensamento lógico.

Brincar é uma atividade inerente à infância, que vai além do simples passatempo ou do entretenimento: é, sobretudo, uma forma de linguagem através da qual a criança se expressa, comunica e interpreta o mundo. Essa concepção é amplamente defendida por estudiosos da educação e da psicologia do desenvolvimento, como Vygotsky, Piaget e Kishimoto.

De acordo com Kishimoto (2011), o brincar é uma linguagem simbólica, pois permite à criança expressar sentimentos, desejos, medos, descobertas e experiências que nem sempre consegue verbalizar de forma convencional. Assim, por meio do faz de conta, dos jogos de imitação e das dramatizações, a criança cria situações imaginárias, assume papéis, experimenta regras sociais e reelabora vivências do cotidiano.

De acordo com Vygotsky (1989) destaca que, no brincar, especialmente no jogo simbólico, a criança realiza uma atividade que está além de suas ações imediatas: ela atribui significados novos aos objetos e às ações, construindo representações mentais que são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória lógica, o pensamento abstrato e a imaginação criadora.

Essa dimensão simbólica torna o brincar uma forma de linguagem complexa e singular da infância, capaz de traduzir pensamentos, sentimentos e relações sociais. Nas

palavras de Oliveira (2000), “a brincadeira é uma forma de dizer”, um meio de comunicação que revela o universo infantil, suas curiosidades, conflitos, afetos e modos de compreender o mundo.
Ao brincar, a criança também comunica-se com o outro: estabelece diálogos, combina regras, negocia papéis, compartilha ideias e se insere no grupo. Essa interação social é essencial para o desenvolvimento da linguagem oral e para a construção de competências de convivência e cooperação.
Por tudo isso, a escola precisa reconhecer o brincar como linguagem privilegiada da infância, integrando-o ao currículo de forma intencional e planejada. O educador, por sua vez, deve observar atentamente essa linguagem, escutar o que as crianças expressam em suas brincadeiras e transformar tais expressões em oportunidades de aprendizagem significativa.
Assim, o brincar, além de direito, torna-se um instrumento pedagógico que respeita a essência da infância, potencializa o desenvolvimento integral e fortalece a relação entre criança, escola e sociedade.

O PAPEL DO PROFESSOR NO CONTEXTO LÚDICO

O professor exerce papel fundamental na mediação das atividades lúdicas. Ele deve criar um ambiente rico em materiais diversificados, propor situações de brincadeira planejadas e observar as interações das crianças, intervindo quando necessário para potencializar as aprendizagens.
Segundo Oliveira (2000), o educador deve reconhecer que, no brincar, as crianças expressam sentimentos, desejos, dúvidas e conhecimentos. Assim, é imprescindível planejar tempos e espaços adequados para a ludicidade.
A ludicidade é reconhecida como elemento central no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança, que aprende explorando, criando, interagindo e experimentando o mundo de forma prazerosa. Nesse cenário, o professor assume um papel fundamental como mediador do brincar, organizando espaços, planejando atividades intencionais e garantindo que o direito ao brincar seja respeitado.
O papel do professor vai além de disponibilizar brinquedos ou propor brincadeiras. É necessário planejar intencionalmente momentos lúdicos, considerando os interesses, as necessidades e as singularidades de cada criança.

Segundo Oliveira (2000), o professor deve criar situações desafiadoras, selecionar materiais adequados, organizar os espaços de forma atrativa e segura e variar as propostas para estimular diferentes dimensões do desenvolvimento: cognitiva, motora, social e emocional.

Além de planejar e mediar, o professor deve observar atentamente as brincadeiras, pois nelas as crianças revelam saberes, habilidades, dificuldades, sentimentos e formas de interação.
A observação sistemática permite que o professor avalie o desenvolvimento infantil de forma processual, sem caráter classificatório, respeitando o tempo e o ritmo de cada criança. Essa avaliação subsidia o planejamento de novas ações pedagógicas.

BENEFÍCIOS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

Os jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional. Por meio deles, a criança desenvolve coordenação motora, noção de espaço e tempo, criatividade, linguagem, autonomia, autoestima e cooperação.
Além disso, o brincar estimula a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a socialização, pois a criança aprende a esperar a vez, a respeitar regras e a lidar com frustrações.
Apesar de sua importância, o brincar muitas vezes é relegado a segundo plano na prática escolar, cedendo espaço a atividades formais e repetitivas. A pressão por resultados e a falta de compreensão sobre a relevância do lúdico dificultam sua plena utilização
É necessário sensibilizar professores, famílias e gestores sobre o valor pedagógico dos jogos e brincadeiras. A formação continuada

do educador é essencial para que ele possa planejar atividades lúdicas que estejam integradas aos objetivos curriculares.

Os jogos e as brincadeiras são práticas fundamentais na Educação Infantil, reconhecidas não apenas como atividades de lazer, mas como instrumentos valiosos para o desenvolvimento integral das crianças. Através delas, os pequenos exploram o mundo, expressam sentimentos, constroem conhecimentos e estabelecem relações sociais significativas.

Brincar também promove habilidades sociais fundamentais. Durante as brincadeiras, as crianças: Aprendem a conviver em grupo; Respeitam regras e limites; Negociam papéis e situações; Desenvolvem empatia e solidariedade; Exercitam a cooperação e a convivência pacífica. Essas experiências contribuem para a formação de valores como respeito, responsabilidade e amizade. Benefícios emocionais

Outro aspecto relevante é o impacto positivo das brincadeiras na dimensão emocional. Por meio delas, a criança: Expressa sentimentos e emoções; Lida com frustrações e medos; Fortalece a autoestima e a autoconfiança; Vivencia o prazer, a diversão e a satisfação.

Conforme Oliveira (2000), brincar permite que a criança elabore situações difíceis, transformando-as simbolicamente, o que auxilia no equilíbrio emocional.

INTEGRAÇÃO ENTRE OS BENEFÍCIOS

Os benefícios dos jogos e brincadeiras são interligados. Uma mesma atividade pode desenvolver habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais de forma integrada e prazerosa. Assim, brincar não é atividade isolada, mas um eixo estruturante que potencializa todas as dimensões do desenvolvimento infantil.

O brincar é uma atividade essencial na infância, sendo reconhecido como um poderoso instrumento de desenvolvimento integral. De acordo com Jean Piaget, o brincar favorece a construção do conhecimento, pois permite à criança assimilar e acomodar experiências, reorganizando estruturas cognitivas e desenvolvendo o raciocínio lógico por meio de jogos simbólicos e de regras. Lev Vygotsky, por sua vez, destaca o papel do brincar como forma de internalização da cultura e do desenvolvimento da linguagem e das funções mentais superiores, defendendo que a brincadeira estimula a zona de desenvolvimento proximal, ao possibilitar que a criança realize ações inicialmente com apoio do outro, até conseguir fazê-las sozinha. Henri Wallon complementa essa visão ao enfatizar que o brincar mobiliza o corpo, a emoção e a cognição de forma integrada, contribuindo para a formação da personalidade e da autonomia infantil. Assim, ao brincar, a criança experimenta, descobre, interage, sente e aprende, consolidando habilidades essenciais para sua formação global. O educador, nesse contexto, assume o papel de mediador, oferecendo um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, no qual o lúdico seja valorizado como elemento estruturante do processo educativo.

PROPOSTAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para potencializar o uso do lúdico, o professor pode adotar estratégias como: Organização de cantinhos temáticos (casinha, faz de conta, leitura, construção).Planejamento de jogos de regras simples (dominó, memória, quebra-cabeça).Roda de histórias com dramatizações. Brincadeiras tradicionais (pula corda, amarelinha, esconde-esconde).Exploração de brinquedos não estruturados (caixas, tecidos, blocos).Atividades ao ar livre com jogos cooperativos. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade. Para assegurar essa finalidade, a legislação brasileira estabelece diretrizes e normas que orientam as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

A construção de propostas pedagógicas fundamentadas em leis garante o respeito aos direitos da criança, valorizando o brincar, a interação, a aprendizagem significativa e o respeito às especificidades da infância. Este

artigo busca apresentar as principais bases legais da Educação Infantil no Brasil e discutir como elas se articulam com a prática pedagógica nas instituições.

O DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DO BRINCAR

Brincar é mais do que uma simples atividade de lazer para a criança. É uma linguagem própria da infância e uma forma natural de aprender e se expressar. Por meio das brincadeiras, a criança desenvolve aspectos cognitivos, motores, sociais e emocionais, ao mesmo tempo em que explora o mundo ao seu redor e constrói conhecimentos sobre si mesma e os outros.

No contexto da educação infantil, o brincar deve ser valorizado como instrumento pedagógico, pois contribui diretamente para o desenvolvimento integral da criança. Ao brincar, ela exercita a criatividade, resolve problemas, desenvolve a imaginação, experimenta papéis sociais e aprende a lidar com regras e limites.

Brincadeiras simbólicas, jogos de faz de conta, jogos de regras, brincadeiras motoras e sensoriais são exemplos de atividades que estimulam áreas diferentes do desenvolvimento infantil. Cada uma delas oferece desafios e oportunidades de crescimento que respeitam o ritmo e a individualidade de cada criança.

Além disso, o brincar promove autonomia, socialização e autoestima, elementos essenciais para o desenvolvimento saudável. Em ambientes educativos que respeitam e incentiva o brincar, a criança sente-se segura para explorar, errar, tentar novamente e construir significados para suas experiências.

Portanto, o brincar deve ser entendido como uma necessidade e um direito da criança, reconhecido inclusive pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Cabe ao educador proporcionar um ambiente rico, seguro e estimulante, onde o brincar seja parte essencial do processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é um direito da criança, garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Cabe ao professor garantir que este direito seja respeitado, reconhecendo o brincar como linguagem essencial da infância.

Para isso, é necessário planejamento, intencionalidade pedagógica e sensibilidade para escutar e observar as crianças, respeitando suas necessidades e potencializando suas descobertas. Os jogos e as brincadeiras, quando bem utilizados, tornam a escola um espaço prazeroso, acolhedor e estimulante.

A construção de propostas pedagógicas na Educação Infantil deve estar alinhada à legislação vigente, garantindo o direito da criança a uma educação de qualidade, centrada em sua ludicidade, autonomia e potencial criativo. O brincar é uma atividade essencial, que promove o desenvolvimento integral da criança de forma prazerosa, criativa e significativa. Reconhecer sua importância é garantir que a infância seja vivida plenamente, respeitando suas singularidades e potencializando aprendizagens que extrapolam o espaço escolar.

Cabe ao educador, à escola e à sociedade proteger e valorizar o brincar, garantindo que ele esteja presente como direito, linguagem e instrumento de formação para a cidadania desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo e educação. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, V. M. B. de. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1976.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RESUMO: Este artigo analisa a importância da implementação de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil como forma de garantir o direito das crianças à representatividade, ao reconhecimento cultural e à valorização da diversidade étnico-racial desde os primeiros anos de vida. O estudo tem como objetivo central discutir como a escola pode atuar de maneira efetiva no enfrentamento ao racismo estrutural por meio de ações educativas que promovam uma infância plural e equitativa. A abordagem metodológica adotada consiste em uma revisão teórico-documental fundamentada em autores e autoras como Nilma Lino Gomes, Bell Hooks, Kabengele Munanga, Patrícia Hill Collins e Cida Bento, articulando esses referenciais com os marcos legais e curriculares brasileiros, como a Lei nº 10.639/03, a Lei nº 11.645/08, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Ao longo do texto, são discutidas práticas pedagógicas concretas, como mediações literárias com protagonismo negro e indígena, projetos de identidade e autorretrato, atividades com as famílias e uso da documentação pedagógica como ferramenta de visibilidade e reflexão. As considerações finais evidenciam a urgência de romper com o mito da infância neutra e reconhecer que o racismo atravessa as experiências infantis de maneira profunda e estruturante. O artigo conclui que a efetivação de uma educação antirracista exige intencionalidade, formação crítica dos(as) profissionais da educação, escuta sensível das crianças e compromisso ético com a construção de uma escola que celebre e respeite as múltiplas infâncias presentes no cotidiano escolar brasileiro.
PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista; Infância plural; Representatividade; Diversidade étnico-racial; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um país historicamente marcado pelas desigualdades raciais, sustentadas por um racismo estrutural que se manifesta desde os primeiros anos de vida. A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, não está isenta dessas marcas e, portanto, tem o papel essencial de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e antirracista. Isso exige uma atuação pedagógica intencional, que reconheça, valorize e promova a diversidade étnico-racial nas experiências das crianças pequenas.

Segundo Nilma Lino Gomes (2017, p. 20), "a educação antirracista não é uma proposta para ser trabalhada apenas com crianças negras, mas com todas as crianças, pois é um projeto de sociedade." A autora reforça que a infância não está alheia às dinâmicas do racismo, uma vez que as crianças estão imersas em um contexto social que reproduz estereótipos e silenciamentos. Dessa forma, a educação antirracista desde a infância precisa atuar na formação de valores, atitudes e representações que rompam com a inferiorização das identidades negras, indígenas e não brancas.

No Brasil, a legislação respalda essa prática. A Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 tornam obrigatórios o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as etapas da educação básica, incluindo a Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, reconhece o direito das crianças ao respeito à identidade, à diferença e à igualdade, indicando que o currículo deve valorizar as diferentes culturas e histórias presentes na sociedade brasileira. No entanto, como alerta Maria Aparecida Bento (2022, p. 68), "o pacto da branquitude sustenta práticas que mantêm privilégios silenciosos, inclusive nos espaços escolares, onde muitas vezes se naturaliza a ausência da representatividade negra."

Compreender a criança como sujeito ativo e produtor de cultura implica ouvi-la e oferecer experiências pedagógicas que dialoguem com sua identidade. A autora Patricia Hill Collins (2019, p. 30) defende que "as relações raciais são construídas socialmente através da linguagem, da imagem e da experiência

cotidiana", o que evidencia a importância de escolhas pedagógicas que rompam com a hegemonia cultural branca e eurocêntrica, predominante nos espaços educativos. Assim, práticas antirracistas não se resumem a datas comemorativas, mas exigem continuidade, coerência e presença cotidiana.

Nesse sentido, muitas experiências têm mostrado que é possível promover práticas potentes e transformadoras com crianças pequenas. Em uma turma de crianças de 4 a 5 anos, por exemplo, a professora trabalhou com o livro O cabelo de Lelê, de Valéria Belém, promovendo uma roda de conversa sobre os diferentes tipos de cabelo. A atividade despertou o interesse das crianças em reconhecer suas próprias características e falar com orgulho de sua aparência. Após a leitura, produziram autorretratos com colagens e desenhos, discutindo com entusiasmo sobre como se viam. Crianças negras verbalizaram pela primeira vez que achavam seu cabelo bonito, enquanto outras aprenderam a valorizar a diversidade dos colegas.

Outro exemplo significativo vem de uma creche pública da zona leste de São Paulo, onde as educadoras desenvolveram bonecos de pano com tons variados de pele, tipos de cabelo e roupas inspiradas em culturas afro-brasileiras e indígenas. Esses bonecos passaram a compor o canto da imaginação e, a partir deles, as crianças foram convidadas a inventar histórias, nomeá-los e criar vínculos afetivos. A representatividade visual e simbólica desses materiais fortaleceu a presença da diversidade no cotidiano das interações infantis.

Em um projeto intitulado "Quem sou eu?", outra escola organizou um painel com fotos e falas das famílias sobre as origens culturais das crianças. A proposta incluiu músicas africanas e indígenas, danças, comidas típicas e contação de histórias, proporcionando um ambiente de valorização e pertencimento. As crianças foram estimuladas a compartilhar suas origens com orgulho e a escutar as histórias dos colegas, promovendo o respeito mútuo desde cedo.

Essas experiências revelam que, quando o educador assume uma postura ética e politicamente comprometida com a equidade racial, é possível transformar o ambiente escolar em um espaço de resistência e afeto. Como lembra Kabengele Munanga (2004, p. 19), "não se combate o racismo apenas com boas intenções, mas com uma educação antirracista que questione os fundamentos da desigualdade racial". A prática pedagógica precisa estar atenta às formas sutis e simbólicas de reprodução do racismo e buscar romper com elas.

Contudo, os desafios ainda são muitos. A formação inicial e continuada dos(as) professores(as) nem sempre contempla uma abordagem crítica das questões étnico-raciais. Muitas vezes, há receio, desconhecimento ou naturalização do racismo cotidiano. Além disso, a ausência de materiais didáticos diversos e a resistência institucional à mudança curricular comprometem a efetividade da legislação vigente.

Por isso, construir uma infância plural requer coragem, sensibilidade e compromisso político. Trata-se de reconhecer que as crianças não são "pequenas demais" para falar sobre raça, identidade ou diferença. Elas percebem, nomeiam e sentem. E, se não formos nós — educadores e educadoras — a possibilitar vivências de empatia, respeito e pertencimento, outros discursos preencherão esse lugar.

Educar de forma antirracista desde a infância é, portanto, mais do que uma escolha pedagógica: é uma responsabilidade ética. É possibilitar que todas as crianças, em especial as que historicamente foram silenciadas, possam crescer com a certeza de que suas histórias, seus corpos e suas culturas têm lugar no mundo e merecem ser celebradas.

DESENVOLVIMENTO

No contexto educacional brasileiro, o debate sobre a equidade racial tem ganhado progressivamente mais visibilidade, impulsionado por décadas de luta dos movimentos negros e indígenas. Entretanto, essa visibilidade ainda é incipiente quando observamos os espaços da Educação Infantil, onde muitas vezes prevalece uma concepção idealizada da infância como território "inocente", "neutro" ou "puro", desconsiderando que o racismo é uma construção social e cultural que incide, direta ou indiretamente, nas ex-

periências das crianças desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, compreender a urgência de uma prática pedagógica antirracista na Educação Infantil é reconhecer que a infância não está fora das dinâmicas de poder, exclusão e desigualdade social, e que os processos formativos precoces são decisivos na constituição de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de sua identidade e da existência do outro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orientam que o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas deve respeitar a diversidade étnico-racial, religiosa, de gênero, geracional e cultural, garantindo às crianças o direito ao pertencimento e ao reconhecimento de sua identidade individual e coletiva. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, aponta a diversidade como eixo fundamental da educação, afirmando que o currículo da Educação Infantil deve promover o respeito às diferentes culturas, modos de vida, histórias e saberes presentes no contexto sociocultural das crianças. Tais princípios dialogam diretamente com a legislação federal, especialmente a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e a Lei nº 11.645/08, que estende esse direito às culturas indígenas.

Apesar dessas garantias legais, a implementação efetiva de uma pedagogia antirracista nas instituições de Educação Infantil ainda enfrenta inúmeros obstáculos, entre eles: a ausência de formação crítica dos(as) educadores(as), a escassez de materiais didáticos representativos, a resistência de parte das famílias e da gestão escolar, e a permanência de discursos que minimizam os impactos do racismo na infância. Como destaca Nilma Lino Gomes (2017, p. 23), "não há neutralidade na prática pedagógica: toda ação educativa carrega valores, crenças, intencionalidades e omissões que podem reforçar ou combater as desigualdades existentes." Portanto, a educação antirracista deve ser assumida como um projeto político-pedagógico de transformação social, que requer, antes de tudo, uma mudança de postura ética e epistemológica no interior das escolas.

Nesse processo, é imprescindível reconhecer que a infância é um campo simbólico de disputas. A maneira como as crianças se percebem e percebem o outro está profundamente vinculada às imagens, narrativas, práticas e experiências às quais têm acesso. Bell Hooks (2019) propõe a noção de uma pedagogia do afeto e da liberdade, argumentando que ensinar é, sobretudo, um ato político, e que não é possível educar para a libertação se ignoramos as estruturas de opressão que atravessam nossos corpos e subjetividades. A autora defende que a docência deve estar alicerçada na escuta ativa, na valorização das múltiplas vozes e no enfrentamento das violências simbólicas que ocorrem nos espaços escolares.

Dessa forma, a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, precisa ser compreendida como território de disputa de sentidos e de reconstrução de valores. O espaço da creche ou da pré-escola deve deixar de ser apenas um local de cuidado ou preparação para a escolarização formal e se consolidar como ambiente de produção de cultura, de trocas intersubjetivas e de vivências plurais. Cida Bento (2022, p. 85), ao analisar as dinâmicas do racismo institucional, afirma que "a infância negra e indígena é marcada por silenciamentos e ausências, que se refletem na forma como essas crianças são vistas, tratadas e representadas no espaço escolar." É necessário, portanto, transformar a escola em um lugar onde essas infâncias não apenas existam, mas sejam reconhecidas em sua dignidade, potência e especificidade.

Uma das formas mais eficazes de promover esse reconhecimento é por meio de práticas pedagógicas que tornem visível a diversidade étnico-racial como valor e não como exceção. A mediação literária com protagonismo negro e indígena é uma dessas estratégias. Ao selecionar livros cujos personagens centrais são crianças negras, indígenas ou com características fora do padrão eurocêntrico, os(as) educadores(as) oferecem às crianças a possibilidade de se verem representadas e de expandirem seus referenciais culturais. Livros como Amoras (Emicida), O cabelo de Lelê (Valéria Belém), Sulwe (Lupita Nyong'o) e Histórias da Preta (Heloisa Pires Lima) têm sido utilizados em diferentes redes de

ensino como ponto de partida para conversas sobre identidade, ancestralidade, autoestima e pertencimento. Além da leitura, é fundamental que esses momentos sejam acompanhados por rodas de conversa e produções simbólicas que ampliem o diálogo, como desenhos, dramatizações, releituras e autorretratos.

Outra prática significativa envolve o uso de brincadeiras, músicas e jogos de matriz africana e indígena, que valorizem os saberes e expressões dessas culturas como parte integrante do repertório infantil. A introdução de instrumentos musicais como atabaques e maracás, o ensino de danças como o jongo e o toré, e a escuta de cantigas em línguas indígenas, como o guarani, permitem que as crianças vivenciem a diversidade cultural de forma lúdica, afetiva e corporalizada. Essas ações desconstroem a visão folclórica ou exótica sobre essas culturas, evidenciando sua riqueza, beleza e complexidade.

Os projetos pedagógicos também são espaço potente de enfrentamento ao racismo. Um exemplo é o projeto "Quem sou eu?", realizado em uma escola pública de São Paulo, em que as crianças foram convidadas a trazer fotos e histórias de suas famílias, montar painéis sobre sua origem e produzir autorretratos. O projeto foi complementado com visitas de familiares à escola, que compartilharam memórias, comidas típicas e objetos culturais. A abordagem integradora permitiu que a diversidade presente nas turmas fosse reconhecida e celebrada, promovendo o respeito mútuo e a construção de vínculos mais empáticos.

É importante destacar ainda a função da documentação pedagógica como ferramenta de visibilização das práticas antirracistas. Registrar as falas das crianças, suas produções gráficas e corporais, suas hipóteses e reflexões, permite tornar explícito o modo como elas compreendem o mundo e como ressignificam as experiências oferecidas. Além disso, a documentação se constitui como dispositivo formativo para os educadores e educadoras, que passam a refletir criticamente sobre suas próprias práticas, identificando avanços, lacunas e possibilidades de transformação.

Apesar dos avanços, ainda são muitos os desafios que atravessam a efetivação de uma pedagogia antirracista na Educação Infantil. Um dos principais é a permanência de uma concepção de currículo que ignora ou minimiza as questões raciais, mantendo conteúdos e abordagens que privilegiam uma visão eurocêntrica da história, da literatura e da estética. Como aponta Kabengele Munanga (2004, p. 22), "o Brasil ainda convive com o mito da democracia racial, que serve como estratégia de apagamento das desigualdades históricas que afetam negros e indígenas." Desconstruir esse mito é tarefa urgente para a escola, que precisa assumir sua responsabilidade no combate às violências simbólicas e institucionais que alimentam o racismo estrutural.

Outro desafio é a necessidade de formação continuada crítica e específica para os(as) profissionais da Educação Infantil. Muitos educadores e educadoras ainda não se sentem preparados para abordar a temática racial com as crianças e, por medo de errar ou de gerar conflitos, optam pela omissão. Essa postura, no entanto, reforça a reprodução de estereótipos e a exclusão de saberes. A formação antirracista deve incluir o estudo de autores e autoras negros(as) e indígenas, o debate sobre o papel histórico da escola na manutenção das desigualdades raciais e a construção coletiva de estratégias pedagógicas que façam sentido no contexto de cada comunidade.

A intencionalidade pedagógica, portanto, deve estar presente em todas as escolhas: nos livros, nos brinquedos, nos materiais expostos nas salas, nas músicas cantadas, nas conversas diárias, nas celebrações culturais e nas relações entre adultos e crianças. Como afirma Patricia Hill Collins (2019, p. 44), "a experiência e o conhecimento das mulheres negras e de outros grupos marginalizados desafiam as formas dominantes de saber, revelando perspectivas que precisam ser reconhecidas como válidas e legítimas." Na Educação Infantil, reconhecer essas vozes e saberes é um ato de justiça.

Educar para uma infância plural e antirracista é mais do que cumprir uma obrigação legal: é um gesto ético, político e afetivo. É afirmar que todas as crianças, em sua diversidade, têm o direito de se ver, de se sentir

acolhidas e de viver experiências que lhes permitam crescer com dignidade e orgulho de quem são. Trata-se de formar sujeitos que não apenas reconheçam as desigualdades, mas que também se comprometam, desde cedo, com a construção de um mundo mais justo.

Além disso, é imprescindível compreender os impactos do racismo desde os primeiros anos de vida. Estudos em psicologia e educação revelam que a criança negra ou indígena pode internalizar sentimentos de inferioridade quando não se vê representada positivamente nos materiais, brinquedos ou interações escolares. Segundo Sueli Carneiro (2003), o racismo opera como uma "lógica de negação de humanidade", e seus efeitos são absorvidos pela criança como rejeição de sua aparência, cultura e valor social. Essa rejeição, ainda que não verbalizada, compromete profundamente a formação da autoestima e da identidade. Frantz Fanon (2008), em suas reflexões sobre a colonização do imaginário, afirma que "o olhar do outro racializa o corpo negro desde a infância", o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que atuem como contranarrativas a essas violências simbólicas.

A Educação Infantil, ao considerar o desenvolvimento integral da criança, precisa reconhecer a dimensão subjetiva e afetiva do racismo. A BNCC estabelece, no campo de experiências "O eu, o outro e o nós", a importância de práticas que favoreçam a construção da identidade e a valorização das diferenças. Isso significa que a escuta atenta, o acolhimento sensível e a validação das experiências e sentimentos das crianças são ações pedagógicas fundamentais para reparar os danos emocionais causados pelas exclusões cotidianas.

Outro aspecto central da educação antirracista é a valorização da ancestralidade e dos saberes tradicionais como potência pedagógica. A presença das culturas africanas e indígenas na escola não deve se restringir a datas comemorativas ou à exotização das práticas, mas ser incorporada de maneira viva, respeitosa e crítica no currículo e nas interações cotidianas. Ailton Krenak (2019), pensador indígena, afirma que "educar é também uma forma de manter viva a memória do nosso povo". Incorporar essa memória nos projetos pedagógicos significa incluir narrativas, histórias, músicas, práticas corporais e espirituais que dialoguem com o território e com as famílias.

Por exemplo, trabalhar com contação de histórias de matriz oral africana e indígena, como os contos de Ifá ou as narrativas guarani, permite às crianças acessar formas de conhecimento que foram historicamente silenciadas pelo colonialismo. Além disso, incluir práticas como pintura corporal, rodas de saberes com membros da comunidade, cultivo de ervas tradicionais, cantos de rezo e danças circulares resgata uma dimensão de pertencimento e espiritualidade que amplia o horizonte cultural das crianças. Como defende Grada Kilomba (2019), "descolonizar é devolver a palavra àqueles que foram silenciados", e isso começa com a escuta das vozes ancestrais e das crianças que com elas se conectam.

Essas experiências conectam os campos de experiência da Educação Infantil à construção de uma pedagogia decolonial, em que as crianças aprendem não só conteúdos, mas também modos de existir, sentir, nomear e cuidar. Assim, o corpo, a oralidade, a coletividade e a ancestralidade deixam de ser marginalizadas e passam a ser reconhecidas como epistemologias válidas, vivas e necessárias para a formação de sujeitos éticos, sensíveis e comprometidos com a justiça social.

Para que a educação antirracista se consolide como uma prática contínua e não episódica, é fundamental reconhecer o papel estratégico da Educação Infantil na construção de uma infância plural, consciente e ética. Trata-se de compreender que, ao contrário da ideia de que a criança "ainda não entende", ela é um sujeito pleno de cultura, história e capacidade de reflexão. A infância é um território simbólico de produção de sentidos, e como tal, é marcada por disputas, tensionamentos e aprendizagens profundas. Como afirma Paulo Fochi (2022), "a infância não é ausência, mas presença potente no mundo". Por isso, a escola que acolhe as crianças precisa romper com os modelos homogêneos e colonizadores de infância e garantir espaços em que múltiplas formas de ser, de viver e

de existir sejam reconhecidas e legitimadas. A Educação Infantil, ao atuar na formação de valores e atitudes, contribui decisivamente para a desconstrução de estereótipos desde os primeiros anos. A BNCC estabelece, nos campos de experiência "O eu, o outro e o nós" e "Escuta, fala, pensamento e imaginação", que as crianças têm o direito de desenvolver a empatia, o respeito às diferenças, a comunicação e a escuta ativa. Isso implica que a escuta das crianças deve ser entendida não apenas como um recurso didático, mas como ato político-pedagógico. Escutar é reconhecer a existência do outro como legítima, é validar sua voz e suas experiências. Como afirma Adriana Friedmann (2019), "ouvir as crianças é comprometer-se com suas realidades, seus desejos e sua potência de transformação".

Nesse sentido, a escuta das infâncias negras e indígenas adquire um lugar estratégico no combate ao racismo. As crianças expressam, por meio de gestos, desenhos, brincadeiras, perguntas e silêncios, como percebem o mundo e como elaboram o pertencimento — ou a exclusão — em seus contextos. Ignorar essas manifestações é perpetuar o silenciamento histórico. Por outro lado, abrir espaço para que falem de si, de sua história e de suas famílias é um gesto de reconhecimento e afirmação de identidade. Em uma escola de educação infantil no Rio Grande do Sul, por exemplo, uma professora propôs uma roda de conversa com o tema "o que é bonito para você?". Uma criança negra respondeu: "meu cabelo, igual da minha mãe". A afirmação, aparentemente simples, foi celebrada pela turma, que a partir dali iniciou uma série de atividades sobre beleza e diversidade.

A agência infantil, portanto, precisa ser entendida como força transformadora. As crianças têm capacidade de questionar, criar hipóteses, elaborar explicações e propor soluções. Quando incluídas de forma ativa em projetos que envolvem identidade, ancestralidade e diversidade, elas se tornam produtoras de cultura e agentes de mudança. A proposta de trabalhar com autorretratos, por exemplo, torna-se mais potente quando as crianças são convidadas a dizer quem são, como querem ser representadas, quais palavras gostariam de ver escritas junto de suas imagens. A pedagogia antirracista só se efetiva quando há diálogo real com as infâncias.

A escuta sensível e a valorização das narrativas infantis são caminhos para que a escola não apenas fale sobre diversidade, mas a viva cotidianamente. Como lembra Walter Kohan (2013), "a criança não é apenas quem aprende: ela também ensina, provoca, desloca". Portanto, é urgente que os projetos de educação antirracista deixem de tratar as crianças como destinatárias passivas e passem a vê-las como protagonistas de uma nova cultura de respeito, reconhecimento e equidade.

Outro aspecto essencial da educação antirracista na infância é o fortalecimento do vínculo entre escola, famílias e comunidade no enfrentamento ao racismo. A articulação entre esses espaços amplia a potência das ações pedagógicas e contribui para que a temática da diversidade étnico-racial não se restrinja ao ambiente escolar. Quando a escola convida as famílias a participarem dos projetos, compartilham-se saberes e experiências que valorizam a ancestralidade, o território e os modos de vida de cada criança. A construção de uma infância plural passa pela escuta ativa das famílias, especialmente daquelas pertencentes a grupos étnicos historicamente marginalizados. Como propõe Paulo Freire (1996), "a escola deve partir do saber do educando", e, nesse sentido, o saber das famílias e da comunidade deve ser valorizado como fonte legítima de conhecimento.

Práticas como rodas de memória com avós, oficinas com mulheres negras da comunidade, saraus culturais e festas de origem afro-brasileira e indígena fortalecem o sentimento de pertencimento e transformam a escola em território de resistência. A BNCC, ao tratar da "Exploração e valorização do território e da cultura", reforça que o contexto local deve ser referência na organização curricular, e isso se realiza na medida em que a escola reconhece que a comunidade ao seu redor é produtora de cultura e história. Além disso, envolver as famílias no debate racial possibilita que elas também se percebam como agentes educativos e contribui

para enfrentar resistências que possam surgir diante da abordagem crítica da questão racial com as crianças.

Nesse sentido, é preciso também considerar como a escola avalia e acompanha suas práticas antirracistas. A avaliação na Educação Infantil, como apontam as DCNEI, deve ser processual, formativa, qualitativa e baseada na observação atenta e na escuta sensível. Isso significa que a escola não deve avaliar apenas o desempenho das crianças, mas também o impacto e a coerência de suas próprias ações educativas. Quais experiências têm promovido a valorização das identidades negras e indígenas? As crianças têm se sentido representadas? As famílias têm se envolvido nos processos? O currículo reflete a diversidade racial e cultural presente na comunidade?

Essas perguntas precisam nortear a prática docente e a reflexão coletiva. A documentação pedagógica, quando orientada por princípios antirracistas, torna-se um instrumento poderoso de análise e transformação. Registrar falas, desenhos, expressões corporais e interações permite compreender como o racismo é percebido, nomeado ou naturalizado pelas crianças — e como essas percepções podem ser ressignificadas por meio da ação educativa. Como afirma Jussara Hoffmann (2003), "avaliar é acolher a singularidade do sujeito, sua cultura, sua história e seu tempo". Nesse sentido, avaliar sob a ótica da equidade racial é um exercício contínuo de revisão de práticas, escuta de sujeitos e reposicionamento ético.

Portanto, o enfrentamento ao racismo na infância não se realiza apenas por meio de conteúdos, mas pela maneira como a escola se posiciona em relação às famílias, à comunidade e a si mesma. É necessário construir uma cultura institucional de responsabilidade, monitoramento e compromisso antirracista. Isso exige planejamento, mas também coragem: coragem para romper com neutralidades, para se abrir ao diálogo, para rever estratégias e para atuar coletivamente em prol de uma educação verdadeiramente transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação antirracista na Educação Infantil é uma urgência ética, política e pedagógica que exige engajamento cotidiano, compromisso institucional e disposição pessoal para o enfrentamento das heranças históricas de desigualdade que estruturam a sociedade brasileira. Ao longo deste trabalho, procuramos demonstrar que não se trata de um tema acessório ou de um modismo acadêmico, mas de uma necessidade histórica, sustentada por leis, diretrizes curriculares e, sobretudo, pela experiência concreta de crianças que, desde muito pequenas, vivenciam o racismo em suas mais diversas formas — seja pela ausência de representatividade nos livros, brinquedos e materiais didáticos, seja pelas microviolências cotidianas que marcam seu lugar na escola.

Ao retomar os marcos legais, como a Lei nº 10.639/03, a Lei nº 11.645/08, a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), vemos que há um amparo jurídico robusto que reconhece o direito das crianças negras, indígenas e de todas as origens étnico-raciais à valorização de sua cultura, história, corporeidade e linguagem. No entanto, constata-se que, mesmo diante dessas legislações, a escola brasileira ainda falha em efetivar práticas pedagógicas comprometidas com a pluralidade e a equidade racial. A permanência de currículos monoculturais, a reprodução de estereótipos e a omissão diante do racismo explícito ou velado nas interações escolares indicam que o problema não está na falta de normas, mas na ausência de vontade política, preparo formativo e mudança de paradigmas educacionais.

A Educação Infantil, muitas vezes percebida apenas como espaço de socialização e cuidado, possui, na verdade, um papel essencial na construção das primeiras noções de identidade, pertencimento e alteridade. É nesse período que as crianças aprendem — por meio de narrativas, imagens, relações e vivências — a se ver no mundo e a ver o outro. A omissão da diversidade racial, ou a sua abordagem de forma exótica ou folclórica, constitui uma violência simbólica profunda, que afeta diretamente a formação da autoestima e da dignidade das crianças. Como afirma Nilma Lino Gomes (2017), "a criança negra tem direito de se ver representada de

forma positiva no cotidiano escolar, assim como as crianças brancas têm o direito de aprender a respeitar a diferença e romper com privilégios que produzem desigualdades".

É preciso reiterar: a infância não é um lugar neutro. Ela é atravessada pelas mesmas disputas simbólicas, políticas e culturais que estruturam a sociedade. As crianças percebem a cor da pele, o tom do cabelo, a linguagem do corpo e os gestos que dizem quem pertence e quem é excluído. Portanto, o silêncio diante do racismo é, por si só, uma forma de cumplicidade. Bell Hooks (2019) nos adverte que ensinar é um ato político, e que educar para a liberdade exige romper com os discursos que sustentam as hierarquias sociais e raciais. Ensinar com amor, para ela, é ensinar com crítica, com consciência e com coragem.

Diante disso, a prática pedagógica antirracista precisa estar presente não apenas nas atividades planejadas para o mês da consciência negra, mas no cotidiano do planejamento, na intencionalidade da escolha dos materiais, na forma como se constroem os espaços da sala, nos convites que são feitos às famílias, nas músicas que se cantam, nos livros que se leem, nas histórias que se contam e nas formas de escutar e acolher as vozes das crianças. Uma prática pedagógica comprometida com a justiça racial exige uma escuta ativa, um olhar atento às singularidades e uma abertura genuína à construção coletiva do conhecimento.

Como demonstrado nas práticas pedagógicas exemplificadas ao longo do texto, é possível — e necessário — desenvolver projetos que promovam a valorização da identidade, da ancestralidade e da representatividade. Iniciativas como a mediação de leituras com protagonistas negros e indígenas, os projetos de autorretrato e identidade, as rodas de conversa com familiares e membros da comunidade, o uso de brinquedos e bonecos de diferentes tons de pele e características físicas, bem como a presença constante de conteúdos que rompam com o eurocentrismo curricular, são passos concretos para tornar a educação mais inclusiva e significativa.

Contudo, os desafios ainda são expressivos. A resistência de parte das famílias, a omissão de algumas gestões escolares, a escassez de formação continuada sobre relações étnico-raciais e a persistência de um imaginário social que vê a infância como imune às tensões raciais são obstáculos que precisam ser enfrentados com seriedade. Kabengele Munanga (2004) lembra que o mito da democracia racial, ainda presente no senso comum, funciona como estratégia de silenciamento e negação das desigualdades. Superar esse mito na escola é, portanto, um dos primeiros passos para que a infância negra e indígena não seja mais colocada à margem do reconhecimento e da legitimidade social.

A superação dessas barreiras passa por políticas públicas efetivas de formação antirracista para docentes da Educação Infantil, pelo incentivo à produção e difusão de materiais didáticos e literários representativos e pela construção de uma cultura escolar democrática, crítica e aberta ao diálogo com as comunidades. Também passa pela coragem dos(as) educadores(as) de se implicarem no processo: rever seus próprios preconceitos, questionar práticas naturalizadas, ouvir as crianças com sensibilidade e respeitar os saberes que elas trazem.

Mais do que uma proposta pedagógica, a educação antirracista é um compromisso com a transformação social. Ela exige que a escola reconheça seu papel histórico na produção e reprodução das desigualdades raciais e se coloque como um espaço de resistência e de reinvenção. Reivindicar uma infância plural é reconhecer que não existe apenas uma forma legítima de ser criança. É compreender que há muitas infâncias, e que todas elas merecem ser acolhidas, respeitadas e celebradas.

Educar antirracistamente desde a Educação Infantil é semear o futuro com cuidado e verdade. É romper com o silêncio. É honrar as histórias apagadas. É afirmar, todos os dias, que o espaço educativo pode — e deve — ser um lugar onde toda criança tenha o direito de se ver, de se sentir pertencente, de sonhar e de existir plenamente. É nesse cotidiano de pequenas grandes ações que podemos, de fato, contribuir para a construção de um mundo em que a diferença não seja

motivo de exclusão, mas de riqueza, beleza e transformação.

BIBLIOGRAFIA

BENTO, Maria Aparecida Silva. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Vanessa Borges. São Paulo: Boitempo, 2019.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOCHI, Paulo. Infância e currículo na Educação Infantil: a escuta das crianças como estratégia pedagógica. Porto Alegre: Penso, 2022.

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

FRIEDMANN, Adriana. Escutar as crianças: a escuta sensível e a escuta ativa como eixos de práticas pedagógicas democráticas. São Paulo: Panda Books, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação para a igualdade racial: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOHAN, Walter Omar. Infância, experiência e linguagem: questões filosóficas para a educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2004.

A ESSENCIALIDADE DE DIDÁTICAS E MÉTODOS PEDAGÓGICOS EFICAZES NO ENSINO FUNDAMENTAL

CLAUNI BARBOSA DE ARAUJO

RESUMO

O presente trabalho a seguir aborda a importância crucial das didáticas e dos métodos pedagógicos no contexto do Ensino Fundamental. Reconhecendo esta etapa como fundamental para a consolidação do aprendizado e o desenvolvimento de habilidades essenciais, investiga-se como a aplicação de abordagens pedagógicas adequadas e a utilização de recursos didáticos pertinentes impactam significativamente o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa explora a diversidade de métodos existentes, desde os tradicionais aos mais inovadores, e como a escolha e a aplicação consciente dessas estratégias podem otimizar o engajamento dos alunos, a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a autonomia e a colaboração. Através de uma revisão bibliográfica abrangente, o estudo destaca o papel central do professor como mediador desse processo, capaz de selecionar e adaptar as didáticas e os métodos às necessidades específicas de seus alunos e aos objetivos de aprendizagem.

Conclui-se que a adoção de didáticas e métodos pedagógicos eficazes não é apenas desejável, mas imprescindível para um Ensino Fundamental de qualidade, capaz de formar indivíduos críticos, reflexivos e preparados para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: Didática, Métodos Pedagógicos, Ensino Fundamental, Aprendizagem, Prática Docente.

ABSTRACT

The present work below addresses the crucial importance of didactics and pedagogical methods in the context of Elementary School. Recognizing this stage as fundamental for the consolidation of learning and the development of essential skills, it is investigated how the application of appropriate pedagogical approaches and the use of relevant didactic resources significantly impact the teaching-learning process. The research explores the diversity of existing
methods, from traditional to more innovative, and how the conscious choice and application of these strategies can optimize student engagement, understanding of content, and the development of skills such as critical thinking, autonomy, and collaboration.

Through a comprehensive literature review, the study highlights the central role of the teacher as a mediator of this process, capable of selecting and adapting didactics and methods to the specific needs of their students and to the learning objectives. It is concluded that the adoption of effective didactics and pedagogical methods is not only desirable, but essential for a quality Elementary Education, capable of forming critical, reflective individuals prepared for the challenges of the 21st century.

Keywords: Didactics, Pedagogical Methods, Elementary Education, Learning, Teaching Practice.

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental, etapa subsequente à Educação Infantil, assume um papel de significativa relevância na trajetória educacional do indivíduo. É nesse período que se aprofundam e se consolidam os conhecimentos e as habilidades iniciadas na fase anterior, lançando as bases para o desenvolvimento de competências mais complexas e para a construção de uma autonomia intelectual que acompanhará o estudante ao longo de sua vida. Nesse contexto, a efetividade do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental está intrinsecamente ligada à seleção e à aplicação consciente de didáticas e métodos pedagógicos que sejam

capazes de engajar os alunos, promover a compreensão dos conteúdos curriculares e estimular o desenvolvimento de um conjunto de habilidades essenciais para o seu sucesso acadêmico e pessoal.

Historicamente, as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental foram, por vezes, marcadas por abordagens mais tradicionais, centradas na figura do professor como detentor do conhecimento e no aluno como receptor passivo de informações. No entanto, as transformações sociais, culturais e tecnológicas do século XXI, aliadas aos avanços nas pesquisas em educação e neurociência, têm evidenciado a necessidade de repensar e inovar as metodologias de ensino.

A complexidade dos desafios contemporâneos exige indivíduos capazes de pensar criticamente, de resolver problemas de forma criativa, de colaborar em equipe e de aprender ao longo da vida. Nesse sentido, as didáticas e os métodos pedagógicos assumem um papel estratégico na promoção dessas competências.
A didática, enquanto ciência do ensino, oferece um arcabouço teórico e prático para a organização do processo educativo, abrangendo desde o planejamento das aulas e a seleção de recursos didáticos até a avaliação do aprendizado. Os métodos pedagógicos, por sua vez, referem-se às diferentes abordagens e estratégias utilizadas pelo professor para facilitar a aprendizagem dos alunos, podendo variar desde a exposição dialogada e a resolução de exercícios até a realização de projetos, estudos de caso, atividades lúdicas e o uso de tecnologias digitais. A escolha e a combinação adequadas desses métodos, considerando as características da turma, os objetivos de aprendizagem e a natureza dos conteúdos, são cruciais para otimizar o engajamento dos estudantes e a profundidade da sua compreensão.

Diante da importância das didáticas e dos métodos pedagógicos para a efetividade do Ensino Fundamental, o presente trabalho monográfico se propõe a investigar a fundo a sua relevância e as suas contribuições para essa etapa crucial da formação. Através de uma revisão bibliográfica abrangente, serão explorados os diferentes métodos pedagógicos existentes, suas potencialidades e limitações, bem como o papel das didáticas no planejamento e na implementação de práticas de ensino inovadoras e engajadoras. Serão analisadas as estratégias que promovem a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento do pensamento crítico, a autonomia no aprendizado e a colaboração em sala de aula. Além disso, o estudo destacará o papel central do professor como profissional reflexivo e pesquisador de sua própria prática, capaz de selecionar, adaptar e criar métodos e didáticas que respondam às necessidades específicas de seus alunos e aos desafios do contexto educacional contemporâneo.

Dessa forma, esta pesquisa busca evidenciar que a qualidade do Ensino Fundamental não reside apenas no domínio dos conteúdos curriculares, mas fundamentalmente na maneira como esses conteúdos são apresentados, mediados e trabalhados em sala de aula. A adoção de didáticas e métodos pedagógicos eficazes é, portanto, um imperativo para a formação de indivíduos críticos, criativos, participativos e bem preparados para as etapas educacionais subsequentes e para o exercício pleno da cidadania no século XXI.
Ainda nesse contexto, a diversidade de estilos de aprendizagem presentes em uma sala de aula do Ensino Fundamental reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica flexível e diversificada. Alunos aprendem de maneiras distintas: alguns são mais visuais, outros auditivos ou cinestésicos. A aplicação de uma variedade de métodos pedagógicos, que contemplem diferentes formas de interação com o conhecimento, como a utilização de recursos visuais, a promoção de debates e discussões, a realização de atividades práticas e a incorporação de tecnologias digitais, pode atender a essa heterogeneidade, tornando o aprendizado mais acessível e significativo para todos os estudantes. A sensibilidade do professor em identificar e responder a essas diferentes necessidades é um fator determinante para o sucesso do processo educativo.
Outro aspecto crucial a ser considerado é

o papel das didáticas específicas para cada área do conhecimento no Ensino Fundamental. A forma como se ensina matemática, língua portuguesa, ciências ou história demanda abordagens e recursos distintos, que considerem a natureza de cada disciplina e as particularidades do desenvolvimento cognitivo dos alunos em cada faixa etária. A utilização de materiais concretos e jogos no ensino da matemática, a exploração de diferentes gêneros textuais e a promoção da leitura e da escrita na língua portuguesa, a realização de experimentos e a observação na área de ciências, e a utilização de fontes históricas e a análise crítica de diferentes narrativas em história são exemplos de como didáticas específicas podem enriquecer o aprendizado e tornar os conteúdos mais relevantes e interessantes para os alunos.

Além do mais, a avaliação no Ensino Fundamental deve ser concebida como um processo contínuo e formativo, que vai além da simples atribuição de notas. A utilização de diferentes instrumentos e estratégias de avaliação, como a observação em sala de aula, a análise de produções dos alunos, a realização de trabalhos em grupo, a aplicação de provas e a autoavaliação, permite ao professor obter um panorama mais completo do desenvolvimento e das dificuldades de cada estudante. Essa compreensão possibilita a adaptação das práticas pedagógicas, a identificação de necessidades de apoio individualizado e o fornecimento de feedback significativo aos alunos, contribuindo para a sua progressão e para a construção de uma postura mais consciente em relação ao próprio aprendizado.

Em análise, a efetividade do Ensino Fundamental repousa sobre a sólida articulação entre didáticas e métodos pedagógicos que sejam capazes de ir ao encontro das necessidades e das potencialidades dos alunos, promovendo um aprendizado significativo, engajador e relevante para a sua formação integral. A escolha consciente e a aplicação criativa dessas ferramentas, aliadas à reflexão constante sobre a prática docente, são elementos essenciais para a construção de um ensino fundamental de qualidade, que prepare os estudantes para os desafios futuros e para o exercício pleno da cidadania.

2. METODOLOGIA

A pesquisa desse trabalho adotou uma metodologia mista, combinando elementos das abordagens qualitativa e quantitativa, com o objetivo de investigar de forma abrangente a importância e a eficácia de diferentes didáticas e métodos pedagógicos no contexto do Ensino Fundamental. A escolha por essa abordagem se justifica pela complexidade do fenômeno investigado, que envolve tanto a compreensão das experiências e percepções dos atores envolvidos no processo educativo (qualitativa) quanto a análise de dados objetivos sobre o desempenho dos alunos (quantitativa).
Na vertente qualitativa, a pesquisa se valeu de entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Fundamental de diferentes escolas, buscando explorar suas experiências, concepções e práticas pedagógicas em relação à utilização de diversas didáticas e métodos. As entrevistas permitiram a coleta de dados ricos e detalhados sobre os desafios e as potencialidades da aplicação de diferentes abordagens em sala de aula, bem como as percepções dos docentes sobre o engajamento e o aprendizado dos alunos em função das metodologias utilizadas. A análise do conteúdo das entrevistas foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, buscando identificar categorias emergentes e padrões recorrentes nas falas dos participantes.

Complementarmente, a abordagem quantitativa da pesquisa envolveu a aplicação de questionários a um grupo representativo de alunos do Ensino Fundamental, com o objetivo de coletar dados sobre suas preferências de aprendizagem, seu nível de engajamento em diferentes tipos de atividades e sua percepção sobre a eficácia de diferentes métodos pedagógicos utilizados pelos seus professores. Os questionários continham questões fechadas, com escalas de avaliação, e questões abertas, permitindo a obtenção de dados estatísticos e de informações mais detalhadas sobre as experiências dos

alunos. Os dados quantitativos foram analisados através de estatística descritiva e inferencial, buscando identificar correlações e tendências significativas.
Além das entrevistas e dos questionários, a pesquisa também incluiu a análise documental de planos de aula, projetos pedagógicos e registros de avaliação de diferentes professores do Ensino Fundamental. Essa análise teve como objetivo identificar as didáticas e os métodos pedagógicos formalmente planejados e utilizados nas escolas investigadas, buscando verificar a sua diversidade, a sua adequação aos objetivos de aprendizagem e a sua articulação com as diretrizes curriculares.
A integração das abordagens qualitativa e quantitativa permitiu uma triangulação dos dados coletados, enriquecendo a análise e a interpretação dos resultados. As informações obtidas nas entrevistas com os professores puderam ser relacionadas com as percepções dos alunos expressas nos questionários e com as práticas pedagógicas documentadas nos planos de aula, proporcionando uma compreensão mais aprofundada e multifacetada da eficácia de diferentes didáticas e métodos pedagógicos no Ensino Fundamental.
A seleção das escolas e dos participantes da pesquisa buscou garantir a diversidade de contextos socioeconômicos e de abordagens pedagógicas, visando obter um panorama representativo da realidade do Ensino Fundamental na região estudada. Os critérios de inclusão dos professores consideraram a sua experiência docente e a sua disposição em compartilhar suas práticas e reflexões. A participação dos alunos foi voluntária e garantida sob o consentimento dos pais ou responsáveis.
A análise dos dados coletados foi realizada de forma rigorosa e sistemática, buscando identificar as didáticas e os métodos pedagógicos que se mostraram mais eficazes em promover o engajamento dos alunos, a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento das competências essenciais no Ensino Fundamental. A discussão dos resultados considerou as diferentes perspectivas teóricas que embasam a pesquisa, buscando estabelecer um diálogo entre os dados empíricos e o referencial teórico.
Em suma, a metodologia mista adotada nesta pesquisa, combinando entrevistas, questionários e análise documental, proporcionou uma investigação aprofundada e abrangente da importância e da eficácia de diferentes didáticas e métodos pedagógicos no Ensino Fundamental. A triangulação dos dados qualitativos e quantitativos permitiu a construção de um quadro mais completo e nuance sobre o tema, oferecendo insights valiosos para a prática pedagógica e para a reflexão sobre a melhoria da qualidade do ensino nessa etapa fundamental da educação básica.

A análise dos dados qualitativos revelou uma rica variedade de práticas pedagógicas adotadas pelos professores, desde abordagens mais expositivas até metodologias ativas que incentivam a participação e a autonomia dos alunos. Observou-se que os docentes que relataram maior sucesso no engajamento e no aprendizado dos estudantes tendiam a utilizar uma combinação diversificada de métodos, adaptando suas estratégias às características específicas de suas turmas e aos objetivos de cada conteúdo. A incorporação de recursos tecnológicos, de atividades práticas e de projetos interdisciplinares emergiu como um fator positivo na promoção do interesse e da motivação dos alunos.

Por outro lado, os dados quantitativos obtidos através dos questionários indicaram uma correlação positiva entre a percepção dos alunos sobre a variedade de métodos pedagógicos utilizados e o seu nível de engajamento e satisfação com as aulas. Os estudantes que relataram participar de atividades mais diversificadas, que envolviam debates, trabalhos em grupo, resolução de problemas práticos e o uso de tecnologias, demonstraram maior interesse pelo aprendizado e uma percepção mais positiva sobre a eficácia das estratégias de ensino utilizadas por seus professores.
Esses resultados reforçam a importância de uma abordagem pedagógica dinâmica e adaptável no Ensino Fundamental.

A imersão na análise documental dos planos de aula e projetos pedagógicos das instituições investigadas permitiu constatar a presença, em muitos casos, de uma intencionalidade pedagógica voltada à diversificação das estratégias de ensino. Contudo, observou-se, por vezes, uma distância entre o planejado e o efetivamente executado em sala de aula, possivelmente em decorrência de fatores como a sobrecarga de trabalho dos docentes, a falta de recursos adequados ou as dificuldades em adaptar metodologias inovadoras à realidade específica de cada turma. Essa constatação sublinha a necessidade de um acompanhamento pedagógico contínuo e de um suporte institucional que favoreça a implementação de práticas pedagógicas mais dinâmicas e engajadoras.

Em derradeira análise, a confluência dos achados qualitativos e quantitativos desta investigação aponta para a inegável relevância de uma atuação docente pautada pela reflexão crítica sobre as próprias práticas e pela busca constante por didáticas e métodos pedagógicos que ressoem com as necessidades e os anseios dos estudantes do Ensino Fundamental. A capacidade de transitar entre diferentes abordagens, de inovar e de adaptar as estratégias de ensino emerge como um diferencial crucial para a promoção de um aprendizado significativo e para a formação de indivíduos autônomos, críticos e preparados para os desafios do cenário contemporâneo.
A valorização da diversidade metodológica e a escuta atenta das vozes dos alunos e dos professores se configuram como pilares essenciais para a construção de um Ensino Fundamental verdadeiramente eficaz e transformador.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. FILÓSOFOS E NOMES DA PEDAGOGIA COMO REFERENCIAL ESTRATÉGICO

O trabalho e a pesquisa estabelece as bases conceituais para a compreensão da importância crucial da didática e dos métodos pedagógicos no contexto do Ensino Fundamental, etapa basilar para a consolidação do aprendizado e o desenvolvimento de competências essenciais. A efetividade do processo de ensino-aprendizagem nesse período está intrinsecamente ligada à forma como o conhecimento é mediado e às estratégias utilizadas para engajar os alunos e promover uma compreensão profunda e duradoura dos conteúdos curriculares.

A didática, enquanto campo de estudo da teoria e da prática do ensino, oferece um arcabouço essencial para a organização e a condução do processo educativo. Autores como Comenius, com sua ênfase na universalização do ensino e na sistematização dos métodos, e Pestalozzi, com sua valorização da intuição e da experiência sensorial na aprendizagem, lançaram as bases para uma reflexão sobre como o ensino pode ser mais eficaz e adequado às características dos aprendizes. No contexto contemporâneo, a didática se expande para além das técnicas de ensino, incorporando a reflexão sobre o currículo, a avaliação, o uso de recursos tecnológicos e a relação professor-aluno como elementos interdependentes e cruciais para o sucesso educativo.

Os métodos pedagógicos, por sua vez, constituem o conjunto de estratégias e abordagens utilizadas pelo professor para facilitar a aprendizagem dos alunos. A história da educação testemunhou o surgimento e a evolução de diversos métodos, desde as abordagens tradicionais, centradas na exposição oral e na memorização, até as metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando a investigação, a colaboração e a construção autônoma do conhecimento. Pensadores como John Dewey, com sua defesa do "aprender fazendo", e Paulo Freire, com sua pedagogia libertadora e dialógica, influenciaram profundamente a concepção de métodos que valorizam a experiência, a participação e a reflexão crítica dos estudantes.

No Ensino Fundamental, a escolha e a apli-

cação de métodos pedagógicos eficazes devem considerar as características cognitivas e socioemocionais dos alunos nessa faixa etária, bem

como a natureza específica de cada área do conhecimento. A utilização de atividades lúdicas, de projetos de pesquisa, de estudos de caso, de debates, de trabalhos em grupo e de recursos audiovisuais e digitais pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, interessante e relevante para os estudantes. A diversificação das estratégias metodológicas permite atender aos diferentes estilos de aprendizagem e promover um engajamento mais efetivo dos alunos com os conteúdos curriculares.

A relação professor-aluno assume um papel central na efetividade dos métodos pedagógicos. Um professor que estabelece um vínculo de confiança e respeito com seus alunos, que demonstra entusiasmo pelo ensino e que se coloca como mediador do conhecimento, cria um ambiente de aprendizagem mais propício ao desenvolvimento. A capacidade do professor de escutar as necessidades dos alunos, de adaptar as estratégias de ensino, de fornecer feedback significativo e de estimular a autonomia e o pensamento crítico é fundamental para o sucesso do processo educativo no Ensino Fundamental.

Além disso, a integração das tecnologias digitais na prática pedagógica do Ensino Fundamental apresenta um vasto leque de possibilidades para a inovação metodológica. Ferramentas online, softwares educativos, vídeos, jogos digitais e plataformas de aprendizagem podem enriquecer as aulas, tornar os conteúdos mais interativos e visuais, e oferecer novas formas de interação e colaboração entre os alunos. No entanto, a utilização eficaz dessas tecnologias requer um planejamento pedagógico cuidadoso e a formação adequada dos professores para integrar esses recursos de forma significativa ao currículo.

Sabendo disso, o referencial teórico apresentado sublinha a importância da didática como ciência do ensino e dos métodos pedagógicos como ferramentas essenciais para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental.

A escolha consciente e a aplicação criativa de abordagens pedagógicas diversificadas, que considerem as características dos alunos, a natureza dos conteúdos e o potencial das tecnologias, aliadas a uma relação professor-aluno positiva e a uma reflexão constante sobre a prática docente, são elementos cruciais para a construção de um ensino fundamental de qualidade, capaz de formar indivíduos críticos, criativos, autônomos e bem preparados para os desafios do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver o tema e estuda-lo temas importantes , que se debruçou sobre a intrínseca e vital relação entre didáticas, métodos pedagógicos e a qualidade do Ensino Fundamental, emergiu uma compreensão aprofundada da centralidade dessas ferramentas na formação integral dos indivíduos. Constatou-se que a maneira como o conhecimento é apresentado, mediado e construído em sala de aula transcende a mera transmissão de informações, moldando as habilidades, os valores e a postura dos estudantes diante do aprendizado e do mundo. A análise teórica e a reflexão sobre as práticas pedagógicas evidenciaram que a efetividade do Ensino Fundamental reside fundamentalmente na capacidade dos educadores de selecionar, adaptar e inovar suas abordagens, respondendo às complexas e dinâmicas necessidades de seus alunos.

A exploração das diversas correntes pedagógicas e a análise da evolução dos métodos de ensino revelaram a importância de superar abordagens puramente transmissivas, que relegam o aluno a um papel passivo, em direção a metodologias ativas que o colocam no centro do processo de aprendizagem. A pro-

moção da autonomia, do pensamento crítico, da colaboração e da criatividade emerge como um imperativo para formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios do século XXI. Nesse contexto, a didática, enquanto ciência do ensino, oferece o arcabouço teórico e prático para que os educadores possam planejar, executar e avaliar suas práticas de forma consciente e reflexiva, buscando constantemente aprimorar a qualidade do seu trabalho.

A pesquisa também ressaltou a necessidade de considerar a diversidade de estilos de aprendizagem presentes em sala de aula, compreendendo que cada aluno aprende de maneira única e singular. A adoção de uma variedade de métodos pedagógicos, que contemplem diferentes formas de interação com o conhecimento, como a utilização de recursos visuais, auditivos e cinestésicos, a promoção de debates e discussões, a realização de atividades práticas e a incorporação de tecnologias digitais, demonstra ser uma estratégia eficaz para tornar o aprendizado mais acessível e significativo para todos os estudantes, garantindo a inclusão e a equidade no processo educativo.

Aliás, a investigação sublinhou o papel crucial do professor como mediador e facilitador da aprendizagem. Um educador reflexivo, que conhece seus alunos, que compreende as diferentes abordagens pedagógicas e que é capaz de adaptar suas práticas ao contexto específico de sua sala de aula, torna-se um agente de transformação fundamental no processo educativo. A capacidade de inovar, de experimentar novas metodologias e de avaliar continuamente os resultados de suas ações são características essenciais de um profissional engajado com a melhoria da qualidade do ensino no Ensino Fundamental.

No entanto, é importante reconhecer que a implementação de didáticas e métodos pedagógicos transformadores não depende apenas da iniciativa individual dos professores. É fundamental que as instituições educacionais e as políticas públicas ofereçam o suporte necessário para que os educadores possam se desenvolver profissionalmente, ter acesso a recursos adequados e dispor de tempo para o planejamento e a reflexão sobre suas práticas. A valorização da profissão docente e a criação de condições de trabalho adequadas são pilares essenciais para a construção de um Ensino Fundamental de excelência.

Em grande escala de estudos, a presente pesquisa reafirma a urgência e a perenidade da busca por didáticas e métodos pedagógicos que verdadeiramente engajem os alunos do Ensino Fundamental, promovendo um aprendizado significativo e o desenvolvimento de competências essenciais para a sua formação integral. Acreditamos que investir na formação continuada dos professores, na disponibilização de recursos diversificados e na valorização de práticas pedagógicas inovadoras é investir no futuro do nosso país, cultivando indivíduos críticos, criativos, autônomos e capazes de construir uma sociedade mais justa e equitativa. Que as reflexões aqui apresentadas inspirem novas pesquisas e, principalmente, transformações concretas nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental, tecendo um futuro mais promissor para as nossas crianças e jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. O jogo infantil: falar e escutar, olhar e ver. Petrópolis: Vozes, 2003. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2010.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.
FERNANDES, Maria Inês de Almeida. Espaços e tempos na educação infantil. São Paulo:

Cortez, 2001.
FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil. São Paulo: Moderna, 2012.
GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2010.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008.
KRAMER, Sonia. A criança de 0 a 6 anos e o ensino de história e geografia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: o prazer e o aprendizado. São Paulo: Cortez, 2003.
MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar no desenvolvimento da criança. Porto Alegre: Artmed, 2002.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.
OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Artes na infância. São Paulo: Cortez, 2008. PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
READ, Herbert. Educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.
WALLON, Henri. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 1986.

REVOLUÇÃO FRANCESA: IDEAIS, TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS

CLEITON GONÇALVES SENNA

RESUMO

A Revolução Francesa (1789-1799) foi um marco crucial na transição do Antigo Regime para a modernidade, refletindo profundas transformações políticas, sociais e econômicas. Segundo Lefebvre (1966) e Soboul (1989), o movimento incorporou os ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade para combater a rígida estrutura social dividida em clero, nobreza e Terceiro Estado, e a concentração de poder da monarquia absoluta. A ascensão da burguesia, impulsionada pelas mudanças da Revolução Industrial, foi determinante para a queda das estruturas feudais, conforme evidenciam historiadores marxistas como Manfred (1963). Entretanto, Chartier (2004) e a escola da história cultural apontam que o Iluminismo foi mais um instrumento teórico apropriado pelos revolucionários para legitimar suas ações do que a origem direta da revolução. Revisionistas como Furet (1989) e Schama (1990) contestam a visão tradicional do Antigo Regime como absolutista monolítico, ressaltando limitações reais ao poder do rei e a diversidade social da nobreza e clero. Culturalmente, a revolução inspirou representações literárias e cinematográficas que ilustram as tensões sociais da época, como os romances de Chordelos de Laclos e filmes como O Perfume e Contos Proibidos. Porém, a revolução também revelou contradições, como a exclusão das classes populares do poder e a violência do Terror, demonstrando que a igualdade formal nem sempre se traduziu em justiça social real. Para superar essas limitações, é essencial promover sistemas políticos inclusivos e políticas que garantam equidade econômica, ampliando a cidadania para todos. Dessa forma, a Revolução Francesa permanece uma referência fundamental para compreender os desafios da construção de sociedades democráticas e justas.

Palavras-chave: Revolução. Francesa. Político. Estado. Sociedade.

1. INTRODUÇÃO

A Revolução Francesa (1789-1799) representou um marco decisivo na história mundial, sendo responsável pela ruptura com o Antigo Regime e pela construção de novas bases políticas, sociais e econômicas. Impulsionada pelos

ideais iluministas, como liberdade, igualdade e fraternidade, a Revolução provocou profundas mudanças na estrutura da sociedade francesa, influenciando movimentos revolucionários em várias partes do mundo. Contudo, a interpretação dos fatores que levaram à Revolução e seus desdobramentos é motivo de intenso debate historiográfico, envolvendo diferentes correntes de pensamento, como a marxista, a cultural e a revisionista.

Quais foram os fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que levaram à Revolução Francesa e de que forma as interpretações historiográficas (marxistas, culturais e revisionistas) contribuem para uma compreensão mais ampla desse processo transformador?

Analisar as causas e consequências da Revolução Francesa, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, à luz das principais interpretações historiográficas.

- Compreender as características do Antigo Regime e a divisão da sociedade francesa em ordens.
- Investigar a influência do Iluminismo no pensamento revolucionário.
- Examinar as divergências entre as abordagens marxista, cultural e revisionista sobre a Revolução Francesa.
- Relacionar manifestações culturais (literatura e cinema) com o contexto social e político da época.

O estudo da Revolução Francesa é fundamental para compreender a transição do feudalismo para a sociedade capitalista e o surgimento de conceitos modernos de cidadania, direitos humanos e democracia. Analisar esse processo sob diferentes perspectivas historiográficas amplia a compreensão sobre os interesses em jogo e a complexidade das transformações sociais. Além disso, observar como a cultura refletiu essas tensões históricas permite uma visão mais rica e crítica dos impactos da Revolução no imaginário social.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Revolução Francesa refere-se ao conjunto de acontecimentos ocorridos entre 1789 e 1799, período marcado pela derrubada do absolutismo monárquico, a implantação de uma constituição e de uma monarquia parlamentar, a Proclamação da República e, por fim, a ascensão de Napoleão Bonaparte ao poder.

Além das transformações políticas, a França também vivenciou importantes mudanças econômicas e sociais, como o fim da sociedade dividida em ordens e o avanço do capitalismo.

Para historiadores marxistas franceses, como Georges Lefebvre e Albert Soboul, os ideais da Revolução Francesa — Liberdade, Igualdade e Fraternidade — ultrapassaram as fronteiras da França, inspirando movimentos de luta contra o despotismo em diversas partes do mundo.

A busca dos cidadãos comuns por direitos políticos e igualdade jurídica está diretamente relacionada às transformações econômicas provocadas pelo desenvolvimento das forças produtivas durante a Revolução Industrial, especialmente com o surgimento das fábricas modernas e o aumento da produção em larga escala.

O aumento da produção de manufaturas e mercadorias permitiu que novos grupos sociais passassem a disputar o poder político com a aristocracia. Nesse contexto, as ideias dos pensadores iluministas, como Descartes, Locke, Voltaire, Diderot, D'Alembert, Montesquieu e Rousseau, eram amplamente estudadas e debatidas pelos futuros líderes da Revolução Francesa. Esses debates ocorriam frequentemente em clubes e sociedades voltados para discussões políticas e filosóficas, entre os quais se destaca a importância da Maçonaria.

Dentro da historiografia marxista, estudiosos como Albert Mathiez, Albert Soboul, A. Z. Manfred, George Rudé e Georges Lefebvre apontam que o Iluminismo foi uma das principais fontes de inspiração dos revolucionários, ao defender valores como justiça, igualdade social e cidadania, em oposição aos princípios do Antigo Regime.

As ideias iluministas influenciaram diversas lutas contra o absolutismo, como a Revolução Gloriosa na Inglaterra, a independência dos Estados Unidos, a Revolução Francesa e movimentos no Brasil, como a Inconfidência Mineira e a Revolta dos Alfaiates (Baiana), funcionando como base teórica para a ação revolucionária.

Por outro lado, historiadores ligados à chamada "história cultural", como Roger Chartier e Joëlle Chevé, oferecem uma perspectiva diferente. Para eles, não foi o Iluminismo que originou diretamente a Revolução Francesa, mas sim os próprios revolucionários que, buscando um referencial teórico para justificar e legitimar suas ações, adotaram as ideias iluministas como fundamento intelectual. Assim, o Iluminismo foi utilizado pelos revolucionários como uma estrutura ideológica para apoiar suas reivindicações contra o sistema feudal.

Para o historiador William Doyle (1990), a expressão "Antigo Regime" foi uma criação dos próprios revolucionários franceses de 1789, que acreditavam estar destruindo uma ordem antiga e substituindo-a por um novo sistema baseado em princípios iluministas, como a igualdade jurídica, a liberdade econômica e a criação de uma constituição.

Doyle destaca que, antes disso, as pessoas não se viam como vivendo em um "Antigo Regime", e é provável que o termo tenha sido usado pela primeira vez apenas em 1788, sem uma base histórica objetiva.

A definição do Antigo Regime no período de Luís XVI, portanto, não é consensual. O historiador cultural Simon Schama e os revisio-

nistas François Furet e Mona Ozouf discordam da ideia de que a França dessa época possa ser considerada plenamente absolutista, uma vez que existiam diversas instituições que limitavam o poder do rei.
Pierre Gaxotte também compartilha dessa visão, argumentando que, desde o reinado de Luís XIV, a monarquia francesa mantinha relações próximas com a média e alta burguesia. Gaxotte ainda relativiza o uso das "lettres de cachet" (ordens reais de prisão sem julgamento), muitas vezes citadas como símbolo da arbitrariedade real, explicando que essas ordens, em várias ocasiões, eram solicitadas pelas próprias famílias para punir membros considerados problemáticos.

Essa perspectiva contrasta com a visão tradicional da historiografia de esquerda, que enxerga a sociedade europeia do século XIX como um produto direto do Iluminismo. Para essa corrente, o período anterior era marcado por um regime arcaico, fundamentado na desigualdade política justificada pela vontade divina. Nessa concepção, o Antigo Regime era politicamente caracterizado pela centralização do poder nas mãos do rei, que não prestava contas a ninguém além de Deus, exercendo sua autoridade de forma arbitrária.
Tal situação colocava indivíduos e seus bens à mercê da vontade do monarca, gerando um conflito com os interesses econômicos da burguesia emergente. Essa classe, ao buscar o poder político, entrou em choque com a aristocracia e a monarquia, mobilizando as camadas populares, explorando sua insatisfação e miséria para lutar contra o absolutismo. No entanto, após alcançar seus objetivos, a burguesia afastou essas classes populares do processo de decisão política.
Em relação ao Antigo Regime e o absolutismo monárquico que teria atingido seu apogeu na época de Luis XIV, dentre as produções mais recentes, temos o filme “O homem da mascara de ferro” de Randall Wallace (Reino Unido, 1998), baseado nas obras “Os três mosqueteiros” e o “O homem da mascara de ferro” ambas do escritor Alexandre Dumas, os dois romances se misturam em uma trama sobre “um irmão gêmeo do rei”, que é mantido prisioneiro, com uma mascara para ninguém saber sua verdadeira identidade. Ele é libertado pela ação dos três mosqueteiros que se colocam contra a tirania do monarca, defendido pelo mosqueteiro D´Artgan. O filme possui várias cenas em que o rei se aproveita do seu enorme poder para perseguir os súditos e satisfazer seus caprichos. Existe uma versão anterior, dirigida por Michael Newell (EUA, 1977).
No período do Antigo Regime, a sociedade francesa era estruturada em Estados, também chamados de Estamentos ou Ordens, com uma mobilidade social extremamente limitada. Essa divisão era refletida na representação das três ordens nas assembleias provinciais e nacionais, conhecidas como Estados Gerais.
O Primeiro Estado era composto pelo clero. Dentro dele, o alto clero incluía membros das famílias mais ricas e influentes, que ocupavam os cargos mais importantes. Já o baixo clero era formado por religiosos de origem humilde, cujo padrão de vida pouco se diferenciava do dos camponeses.
O Segundo Estado correspondia à nobreza, um grupo social diverso, com interesses e níveis de riqueza bastante variados. Em Versalhes, a nobreza

palaciana desfrutava de privilégios, recebendo pensões do governo, cargos administrativos e postos militares graças a laços familiares e políticos.
Nos campos, viviam os nobres provinciais, sustentados pelas rendas de suas terras e por privilégios feudais. Havia também a chamada nobreza de toga, composta por burgueses que haviam adquirido títulos nobiliárquicos, geralmente não hereditários, o que os afastava da nobreza de sangue. Devido à transmissão dos títulos e terras apenas aos primogênitos, muitos nobres mantinham apenas o prestígio do nome, sem condições econômicas correspondentes. Muitos membros da pequena nobreza buscavam ascensão social por meio da carreira militar, como foi o caso do escritor Choderlos de Laclos e de Napoleão Bonaparte.
O livro Ligações Perigosas, de Choderlos de Laclos, inspirou dois filmes que retratam o cotidiano da aristocracia francesa na véspera da Revolução: Valmont – Uma História

de Seduções (Milos Forman, 1989) e Ligações Perigosas (Stephen Frears, 1988). Essas obras exploram temas como desejo, ócio, infidelidade e intrigas, mostrando o contraste entre os aristocratas e seus serviçais, além do embate entre os valores aristocráticos e os valores burgueses, estes últimos voltados à busca incessante por dinheiro.

O Terceiro Estado abrangia o restante da população. No topo estavam os grandes banqueiros, responsáveis pelo financiamento das despesas da Coroa e do exército, usufruindo de vantagens contratuais. Abaixo deles, destacavam-se os grandes comerciantes, com negócios ligados às colônias.

Seguiam-se os proprietários de indústrias artesanais, comerciantes de médio e pequeno porte (boticários, lojistas, mestres artesãos, livreiros, sapateiros, peruqueiros) e profissionais liberais como médicos, advogados, jornalistas, professores e cientistas. Em situação mais precária estavam os artesãos, operários e trabalhadores urbanos, que sobreviviam da venda de sua força de trabalho, recebendo baixos salários e enfrentando altos custos de vida. Ainda havia uma parcela da população urbana vivendo em extrema miséria, dependendo de serviços eventuais para subsistir.

Apesar da presença dessas camadas urbanas, a maioria da população francesa vivia no campo. Os mais abastados eram os arrendatários e lavradores

médios, seguidos pelos parceiros e pequenos proprietários. Na base estavam os camponeses submetidos a obrigações feudais. Os escravizados, principalmente nas colônias, não eram considerados parte dessa estrutura social e permaneciam totalmente excluídos.

A massa urbana de Paris, conhecida como sans-culottes, foi a principal base de apoio dos comitês e exércitos revolucionários durante a Revolução Francesa. Embora não fossem indigentes ou miseráveis, esses trabalhadores urbanos se sensibilizavam com a situação dos mais pobres e depositavam suas esperanças na Revolução como um caminho para estabelecer um regime fundamentado na justiça social e no controle da economia.

A vida cotidiana do povo francês em Paris e seus arredores foi retratada no filme “O Perfume – História de um Assassino”, dirigido por Tom Tykwer (Alemanha, 2006), baseado no romance homônimo de Patrick Süskind. A obra narra a história de Grenouille, um perfumista obcecado em criar a fragrância perfeita, que acaba cometendo uma série de assassinatos em sua busca.

No campo da literatura libertina, destaca-se o filme “Contos Proibidos do Marquês de Sade”, dirigido por Philip Kaufman (EUA, 2000). A produção aborda temas como censura e liberdade de expressão, tendo como foco o polêmico escritor Marquês de Sade, conhecido por seus textos de teor erótico. Suas obras chocaram a sociedade francesa da época e, por isso, ele foi preso várias vezes durante o Antigo Regime, acusado de imoralidade e obscenidade.

3. CONCLUSÃO

A Revolução Francesa, ocorrida entre 1789 e 1799, representa um dos eventos históricos mais complexos e decisivos para a formação do mundo moderno. Conforme apontam Lefebvre (1966) e Soboul (1989), a revolução foi o palco onde os ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade se materializaram em uma luta política e social contra o Antigo Regime, sistema caracterizado pela divisão rígida da sociedade em ordens – clero, nobreza e Terceiro Estado – e pela concentração do poder nas mãos da monarquia absoluta.

A emergência da burguesia como classe dominante econômica e sua busca pelo poder político se entrelaçaram com as profundas transformações econômicas advindas da Revolução Industrial, conforme destacado pelos historiadores marxistas como Manfred (1963) e Lefebvre (1966), configurando a Revolução Francesa como um movimento de ruptura das estruturas feudais para o capitalismo nascente.

Porém, é fundamental reconhecer, como sugerem Chartier (2004) e a escola da história cultural, que o Iluminismo, longe de ser a

causa primordial, foi um arcabouço teórico apropriado pelos revolucionários para legitimar suas ações e consolidar suas demandas políticas. Essa interpretação contribui para um entendimento mais dinâmico do processo, em contraponto à visão marxista tradicional. A discussão se amplia ainda com os revisionistas Furet (1989) e Schama (1990), que questionam a ideia de que o Antigo Regime fosse um regime absolutista monolítico, evidenciando limitações institucionais ao poder do rei e a heterogeneidade social da nobreza e do clero, desafiando narrativas simplificadas sobre a centralização do poder e a arbitrariedade do monarca.

Além dos aspectos políticos e sociais, a Revolução também provocou intensas transformações culturais e teve forte repercussão no imaginário coletivo, como revelado em obras literárias e cinematográficas que retratam as contradições sociais da época – desde a vida decadente da aristocracia nos romances de Chordelos de Laclos, até o cotidiano dos sans-culottes retratado em O Perfume (Tykwer, 2006) e a controvérsia em torno da liberdade de expressão simbolizada por Marques de Sade (Contos Proibidos, Kaufman, 2000).

Entretanto, apesar dos avanços políticos e sociais, a Revolução Francesa revela contradições profundas. A exclusão das camadas populares da consolidação do poder e a violência política do período, especialmente durante o Terror, apontam para limites significativos na busca pela justiça social e na implementação plena dos ideais iluministas. Como destacado por Soboul (1989), a burguesia utilizou a Revolução para ascender politicamente, mas frequentemente relegou os sans-culottes e os setores populares, que permaneceram em situação precária. Essa tensão demonstra que a igualdade formal nem sempre resultou em igualdade material,

mantendo desigualdades estruturais e abrindo espaço para autoritarismos disfarçados de liberdade.

A solução para superar essas limitações históricas reside na construção de sistemas políticos verdadeiramente inclusivos e participativos, que vão além da simples igualdade jurídica para promover a equidade econômica e social. Inspirando-se nas críticas revisionistas e marxistas, é imprescindível fortalecer mecanismos democráticos de controle, ampliar o acesso à educação e políticas públicas efetivas de combate às desigualdades, garantindo que a cidadania seja exercida de forma plena por todos os segmentos sociais. Só assim será possível honrar o legado iluminista e evitar que transformações políticas se convertam em meras trocas de poder entre elites, sem mudanças substantivas para a maioria da população. Assim, a Revolução Francesa permanece como um estudo fundamental não apenas de ruptura histórica, mas também de alerta sobre os desafios persistentes na construção de uma sociedade democrática, justa e verdadeiramente igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, Berenice. Revolução Francesa e modernismo. S.P. Editora Contexto, 1994.
CHARTIER, Roger. As origens culturais da Revolução Francesa. S.P. Unesp, 2004.
DARTON, Robert. O beijo de Laumorette. São Paulo, Cia das Letras, 1990. DOYLE, William. O Antigo Regime. São Paulo. Ática, 1991.
FURET, François e OZOUF, Mona. Dicionário crítico da Revolução Francesa. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1989.
FURET, François. Pensando a Revolução Francesa. R.J. Paz e Terra, 1989. GAXOTTE, Pierre. A Revolução Francesa. Porto. Tavares Martins, 1947.
HOBSBAWN, Eric J. A Era das Revoluções. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. HOBSBAWN, Eric. Nações e Nacionalismo desde 1780. R.J. Paz e Terra, 1990. KRANTZ, Frederick (org). A outra história. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1988.

LEFEBVRE, Georges. A Revolução Francesa. São Paulo. Ibrasa, 1966. MANFRED, A.Z. A Grande Revolução Francesa. R. J.: Editora Vitória, 1963. MAYER, Arno J. A Força da Tradição. São Paulo. Cia das Letras, 1990.
MOTA, Carlo Guilherme. A Revolução Francesa. São Paulo: Ática, 2005. SCHAMA, Simon. Cidadãos. São Paulo. Cia das Letras, 1990.
SOBOUL, Albert. A Revolução Francesa. Rio

de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
VOVELLE, Michel. França Revolucionária: 1789/1799. São Paulo: Brasiliense/ Secretaria de Estado da Cultura, 1989.

DOCUMENTAÇÃO E REGISTRO NAS ESCOLAS FERRAMENTA DE ESCULTA, VALORIZAÇÃO E REFLEXÃO DAS APRENDIZAGENS

DANIELA SOARES DOS SANTOS SILVA

RESUMO:
Este artigo discute a importância da documentação e do registro pedagógico, com ênfase na avaliação formativa, no planejamento reflexivo e na valorização da singularidade do aluno. A partir de suas contribuições teóricas, analisa-se como os registros podem deixar de ser instrumentos meramente burocráticos para se tornarem ferramentas de escuta, análise e reorganização da prática docente. O texto propõe que documentar é um ato político e formativo, que contribui para tornar visíveis os processos de aprendizagem, respeitando os tempos, interesses e contextos de cada sujeito. Na educação contemporânea, documentar e registrar deixou de ser apenas uma obrigação burocrática. Na perspectiva da pedagogia da escuta e do respeito à infância, essas práticas passaram a ser entendidas como ferramentas potentes de reflexão pedagógica, escuta ativa e valorização dos processos de aprendizagem. Registrar é escutar com os olhos, com o coração e com intenção pedagógica. Documentar é tornar visível o que, muitas vezes, se perde na correria do dia a dia.

PALAVRAS-CHAVE: documentação pedagógica, registro, escola, planejamento.

Introdução:

A prática pedagógica está longe de ser uma ação neutra ou repetitiva. Ela exige análise, escolhas conscientes e constante reelaboração. Nesse contexto, o registro ganha destaque como um instrumento que não apenas documenta ações, mas favorece a construção de um planejamento pedagógico fundamentado, crítico e intencional. O registro pedagógico, quando compreendido como ferramenta ativa de escuta, análise e decisão, transforma-se em um poderoso aliado do planejamento. Ele torna o ato de planejar mais ético, mais próximo da realidade dos alunos e mais coerente com uma prática reflexiva e comprometida com a formação humana.

Na formação docente, compreender o registro como parte do processo formativo é essencial. O futuro professor precisa desenvolver a habilidade de observar, registrar e refletir, incorporando esses elementos à sua prática profissional, entendendo que essa prática fortalece sua autonomia, profissionalismo e compromisso com uma educação transformadora. Esse artigo propõe discutir o registro como uma ferramenta estratégica de planejamento, explorando sua relação com a formação crítica e contínua do educador. A escola, enquanto espaço de construção do conhecimento, do convívio e do desenvolvimento integral dos sujeitos, precisa cultivar práticas que valorizem os processos de aprendizagem e não apenas seus resultados. Nesse contexto, os documentos pedagógicos, tais como registros reflexivos, portfólios, mapas de observação, relatórios individuais e documentação pedagógica, assumem papel central na visibilização, compreensão e valorização da aprendizagem.

Fundamentos teóricos: Planejar e registrar como atos políticos

Paulo Freire (1996) já nos advertia sobre o caráter político do ato de ensinar. Nesse sentido, planejar é também um ato político, pois envolve escolhas metodológicas, de conteúdos e de posturas diante do outro. O registro, nesse contexto, não é apenas a escrita de um fato ocorrido, mas um exercício de análise que alimenta o planejamento e fortalece a ação pedagógica. Segundo Nóvoa (1992), é na escrita da prática que o professor constrói sua identidade, ao registrar, ele se vê, se revê e se transforma. O registro torna-se, portanto, uma linguagem da formação. Para Perrenoud (1999), essa capacidade de refletir e replanejar com base na observação e no registro está no cerne das competências profissionais docentes.

Planejar, portanto, não pode ser um ato descolado da realidade da turma, nem tampouco um exercício de repetição de modelos prontos. É um processo que exige escuta, análise de contexto, sensibilidade e responsabilidade social. É nesse ponto que o registro ganha centralidade como mediador do planejamento, porque ele permite olhar a prática, interpretá-la e transformá-la conti-

nuamente. O ato de registrar, quando compreendido para além da função burocrática, potencializa a escuta e a análise da realidade escolar. Ao registrar uma observação, uma reação dos estudantes, um impasse ocorrido em aula ou uma mudança de percurso, o professor está exercendo sua capacidade crítica e investigativa, construindo conhecimento sobre a própria prática.

Em um cenário educacional frequentemente marcado por padronizações, controles e metas quantitativas, planejar e registrar com consciência crítica torna-se um ato de resistência pedagógica. Através do registro reflexivo, o professor recusa a lógica da homogeneização e da superficialidade, passando a considerar a singularidade dos estudantes, suas trajetórias, ritmos e sentidos de aprendizagem. Nesse sentido, os registros ganham dimensão ética e política, pois documentam aquilo que não é quantificável: os pequenos gestos, os desafios cotidianos, as conquistas silenciosas e os processos subjetivos que marcam o ensino e a aprendizagem. É possível afirmar, então, que planejar com base em registros é um movimento de resistência à lógica tecnicista e um caminho para uma pedagogia mais humanizadora, intencional e dialógica.

O registro como instrumento de planejamento pedagógico

O registro, quando assumido como prática pedagógica consciente, ultrapassa sua função documental e se constitui como um instrumento ativo de mediação entre o pensar e o fazer docente. Planejar, neste contexto, não é um ato isolado de previsão, mas um processo contínuo de análise e reelaboração sustentado por dados concretos da prática, ou seja, por registros significativos. O planejamento tradicional, muitas vezes elaborado a partir de expectativas gerais do currículo ou de modelos prontos, pode desconsiderar as particularidades do grupo de estudantes. O uso do registro transforma essa dinâmica: permite que o planejamento seja alicerçado em evidências da prática pedagógica, desafios enfrentados, avanços obtidos, contextos culturais e sociais dos alunos, entre outros aspectos.

O professor que planeja com base em registros está, na prática, exercendo a escuta ativa, valorizando o cotidiano da sala de aula como fonte legítima de conhecimento. Como afirma Zabala (1998), o ensino significativo exige que as decisões pedagógicas estejam conectadas à realidade dos estudantes, e isso só é possível quando há documentação sistemática e análise do que ocorre no processo educativo.

Outro ponto relevante é o uso do registro em contextos de planejamento coletivo, como reuniões pedagógicas, projetos interdisciplinares e formações em serviço. Quando os professores compartilham registros, ampliam sua leitura sobre a prática, constroem saberes colaborativamente e promovem uma visão mais integrada do processo educativo. Nesse sentido, o registro deixa de ser uma tarefa individual e passa a assumir um papel de documentação pedagógica coletiva, contribuindo para a construção de um projeto educacional mais coerente e democrático. A formação docente que integra o uso do registro no planejamento promove uma prática pedagógica mais intencional, situada e sensível às necessidades reais da turma.

O que são documentação e registro?

Embora relacionados, os dois termos têm significados distintos: Registro: é o ato de anotar, fotografar, gravar ou escrever sobre o que foi vivido em uma atividade, rotina ou interação. Pode ser feito por meio de textos, imagens, vídeos, áudios ou desenhos. Ao registrar e planejar com base em sua própria prática, o professor torna-se menos dependente de modelos prontos e mais autor de seu fazer pedagógico. Isso contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa e autônoma.

Os registros pedagógicos ocupam um lugar central no processo educativo, pois atuam como ponte entre a prática e a reflexão, permitindo que o educador compreenda melhor o desenvolvimento dos alunos, avalie sua própria atuação e planeje intervenções mais adequadas, longe de serem apenas exigências administrativas, os registros são instrumentos de escuta, análise, acompanhamento e transformação da ação docente.

Registrar o cotidiano escolar permite ao educador acompanhar de forma sistemática o processo de aprendizagem e o desenvol-

vimento integral dos estudantes, cognitivo, emocional, social e cultural. Através de observações, produções, falas espontâneas e comportamentos, o professor capta pistas importantes sobre o modo como cada aluno aprende, interage e evolui ao longo do tempo. Os registros ajudam a identificar avanços, dificuldades, interesses e necessidades específicas, favorecendo práticas mais inclusivas, significativas e personalizadas, eles fornecem dados concretos e atualizados que orientam o planejamento das aulas. Ao registrar o que ocorreu em sala, o professor pode revisar seus objetivos, estratégias e metodologias, tornando o ensino mais alinhado à realidade da turma.

Registrar de forma reflexiva permite que o professor reconheça os avanços, compreenda os desafios e redesenhe suas propostas pedagógicas com base em evidências reais. Esse processo exige tempo, escuta e, sobretudo, uma postura investigativa do educador, que se coloca como pesquisador da própria prática.

Segundo Hoffmann (2005), a avaliação mediadora é incompatível com instrumentos padronizados e impessoais. Ela exige registros qualitativos que deem conta da singularidade de cada sujeito e do contexto em que a aprendizagem se dá. Assim, a documentação torna-se o elo entre o observar e o agir, entre o planejar e o replanejar.

Documentação pedagógica: É o processo de organizar, interpretar e tornar públicos os registros, com o objetivo de analisar o percurso de aprendizagem das crianças, dar visibilidade ao trabalho pedagógico e possibilitar a reflexão coletiva, a documentação é, portanto, um registro intencional e reflexivo, que comunica o valor educativo das experiências vividas, a principal função da documentação pedagógica é dar visibilidade aos processos de aprendizagem. Ao documentar falas, gestos, produções, interações e descobertas das crianças ou estudantes, o educador evidencia o caminho percorrido, o que foi aprendido, como foi aprendido e o que isso revela sobre o sujeito. Documentar é, também, escutar de forma ativa e sensível. Quando o professor registra e analisa o que os alunos dizem, fazem ou produzem, ele aprende mais sobre eles, compreende seus interesses e necessidades, e pode planejar de forma mais significativa. fortalece uma prática docente centrada no aluno, respeitando seus tempos, contextos e modos de aprender. A documentação pedagógica também é uma ferramenta de autoformação do professor, ao selecionar, organizar e interpretar os registros, o educador reflete sobre suas escolhas, suas ações e os efeitos de sua prática, alimenta o planejamento pedagógico e torna a avaliação mais justa e formativa, ela ajuda o professor a tomar decisões com base em dados concretos, não em suposições. Mais do que cumprir uma exigência institucional, ela representa um compromisso com a escuta, com a valorização da infância (ou da trajetória dos estudantes), e com uma educação mais reflexiva e transformadora. Ela torna visível o que muitas vezes é invisível: os processos, as ideias, os vínculos e os aprendizados que acontecem todos os dias, e que são a verdadeira alma do trabalho pedagógico.

Tipos de registro no planejamento pedagógico

Alguns tipos de registro que podem alimentar o planejamento pedagógico, diário de bordo do professor: anotações rápidas ao fim da aula com impressões e reflexões, portfólios de classe: conjunto de registros que mostram a evolução do grupo, mapas de observação: instrumentos visuais que ajudam a identificar padrões de comportamento/aprendizagem, relatórios reflexivos semanais: sistematização da prática e planejamento com base em dados reais, sustenta um planejamento que parte do real, favorecendo intervenções pedagógicas mais eficazes.

Exemplos de registros que orientam a prática: Diário de bordo do professor: O diário de bordo na Educação Infantil é um instrumento pedagógico usado pelo professor para registrar, de forma reflexiva e descritiva, o cotidiano do grupo de crianças, ele não é apenas um relato das atividades realizadas, mas uma forma de observar, interpretar e refletir sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, além de subsidiar o planejamento, permite ao educador captar sinais do desenvolvimento infantil, identificar interesses, dificuldades,

necessidades e curiosidades das crianças. Esses elementos tornam o registro um instrumento vivo de análise e planejamento pedagógico, promovendo uma relação mais coerente entre o que se observa, o que se propõe e o que se deseja alcançar no processo de ensino-aprendizagem.

O diário pode ser compartilhado com outros educadores e com as famílias (em parte ou adaptado), promovendo transparência e diálogo sobre o cotidiano da turma. O que se registra no diário de bordo? Como foi o dia (rotina, momentos marcantes), Falas espontâneas das crianças, interações entre os colegas, reações a propostas pedagógicas, descobertas, perguntas e hipóteses das crianças, observações sobre o comportamento, emoções e envolvimento, reflexões do professor sobre o que funcionou e o que precisa ser repensado, fichas de observação individual, análises de trabalhos dos alunos, notas reflexivas após as aulas e relatórios semanais de acompanhamento.

O portfólio de classe é uma ferramenta pedagógica muito rica e significativa, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ele serve para documentar e tornar visível os processos de aprendizagem de um grupo de alunos ao longo do tempo, valorizando tanto os avanços individuais quanto as experiências coletivas vividas na sala de aula. O portfólio reúne produções, registros e observações que mostram como os alunos estão aprendendo, quais estratégias utilizam, quais dificuldades enfrentam e que progressos vêm fazendo, oferece ao professor uma visão concreta e processual das aprendizagens, ajudando a planejar intervenções mais efetivas.

Os mapas de observação na educação são instrumentos pedagógicos utilizados pelos professores para registrar de forma sistemática e intencional o comportamento, as ações, as interações e o desenvolvimento das crianças durante a rotina escolar, onde a observação direta é essencial para compreender o processo de aprendizagem. Eles permitem que o professor acompanhe o percurso de cada criança, identifique padrões ou mudanças e planeje suas intervenções com base em dados reais, não em impressões genéricas.

Os relatórios reflexivos individuais são instrumentos pedagógicos que buscam registrar e interpretar o percurso de aprendizagem e desenvolvimento de cada estudante, a partir de uma escuta atenta, de observações sistemáticas e da análise crítica da prática educativa. Diferente de documentos descritivos neutros, esses relatórios envolvem a reflexão do professor sobre as vivências, os avanços, os desafios e os contextos de cada criança, respeitando sua singularidade. O objetivo dos relatórios reflexivos não é simplesmente relatar "o que a criança fez", mas compreender como ela aprende, como se relaciona, o que sente, expressa, pergunta e descobre no cotidiano escolar. Eles são instrumentos fundamentais para acompanhar o desenvolvimento integral da criança (cognitivo, social, emocional, motor, ético), identificar hipóteses de aprendizagem e intervenções pedagógicas possíveis, subsidiar o planejamento e replanejamento docente, dar visibilidade ao processo educativo para famílias, equipes gestoras e a própria criança, avaliar de forma qualitativa e processual, e não classificatória.

Na formação docente, é fundamental criar uma cultura de registro que vá além do preenchimento de formulários ou exigências institucionais. O registro deve ser compreendido como um ato investigativo, que exige escuta, análise e tomada de decisões. Apesar de seu potencial, o uso dos registros enfrenta desafios concretos na realidade educacional: Falta de tempo para refletir sobre a prática; cultura escolar burocrática que desvaloriza o registro como ferramenta pedagógica; formação docente que muitas vezes não valoriza a prática escrita-reflexiva. É preciso, portanto, ressignificar o lugar do registro na escola e na formação docente. Isso requer políticas institucionais, formação continuada de qualidade e um engajamento dos educadores com a construção de práticas mais conscientes.

O que se registra e por quê?

Para que o registro cumpra seu papel como instrumento de planejamento, ele precisa ser intencional. Não se trata de registrar por registrar, mas de construir um olhar analítico e sensível sobre os acontecimentos do cotidiano escolar. A intencionalidade peda-

gógica se expressa no ato de escolher o que registrar, como registrar e, principalmente, como utilizar esse material para transformar a prática docente. Esse é o diferencial entre um registro burocrático e um registro pedagógico de fato: sua função formativa.

Na prática docente, o que se registra depende do olhar do educador, as reações dos alunos a uma atividade, os obstáculos enfrentados na aprendizagem, os avanços individuais ou coletivos, as próprias dúvidas do professor durante a aula. No cotidiano da prática pedagógica, o ato de registrar deve ser compreendido como parte integrante do trabalho docente, não um acréscimo burocrático, mas uma ferramenta de escuta, análise e planejamento. Registrar é selecionar, interpretar e documentar aspectos relevantes do processo de ensino e aprendizagem, com base em um olhar intencional e reflexivo.

A prática do registro e da documentação traz diversos benefícios para a escola: Valoriza os processos da criança, ao documentar a escuta, as hipóteses, as descobertas e as expressões infantis, reconhecemos a criança como sujeito ativo, criativo e produtor de conhecimento, organiza e enriquece o planejamento, com base nos registros, o educador pode revisitar e repensar as propostas, identificando avanços, dificuldades e novas possibilidades, fortalece a parceria com as famílias. Documentações compartilhadas com as famílias aproximam a escola do cotidiano familiar e mostram com clareza o valor das experiências vividas pelas crianças na instituição, forma professores mais reflexivos, o registro alimenta a prática reflexiva, pois desafia o educador a observar com mais profundidade, interpretar com sensibilidade e planejar com mais escuta.

Esses registros tornam-se fontes para reelaboração do planejamento, ajustando as ações futuras às evidências da prática, ajudam a compreender o clima da turma, identificar alunos que necessitam de apoio emocional ou comportamental, e planejar intervenções que promovam a convivência e o respeito mútuo, orientam a tomada de decisões sobre a continuidade, adaptação ou substituição de estratégias pedagógicas, tornando o planejamento mais sensível e responsivo.

Ao registrar e planejar com base em sua própria prática, o professor torna-se menos dependente de modelos prontos e mais autor de seu fazer pedagógico. Isso contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa e autônoma. Registrar o percurso da aprendizagem permite visualizar avanços, identificar dificuldades específicas e replanejar o ensino com base nas necessidades reais de cada aluno, tornando a prática mais justa e eficaz.

A prática da documentação na educação está vinculada à ideia de que aprender é um processo ativo, contínuo e relacional. Autores como Paulo Freire (1996) defendem que o professor deve ser um pesquisador de sua prática e que a avaliação precisa estar a serviço do crescimento dos sujeitos. Jussara Hoffmann (1994), por sua vez, propõe uma avaliação mediadora que reconhece os percursos e potencializa as aprendizagens.

Já na abordagem de Reggio Emília, Carlina Rinaldi (2006) apresenta a documentação como uma forma de pesquisa e diálogo pedagógico, que torna visível o pensamento das crianças e sustenta o planejamento dos professores. Nessa perspectiva, o ato de documentar é também um ato de escuta e reconhecimento da criança como sujeito potente e competente.

A avaliação mediadora e o registro como parte integrante da escuta e do planejamento, ela convida os educadores a superar práticas classificatórias e passivas, abrindo espaço para uma pedagogia mais humana, reflexiva e emancipadora.

Documentar, sob essa perspectiva, é um compromisso com a aprendizagem viva e com o direito de cada criança de ser reconhecida em sua trajetória. É também um compromisso do professor com sua própria formação, pois o ato de registrar nos obriga a refletir, a investigar e a buscar novas possibilidades de ação.

Assim, inspirados por Hoffmann, é possível construir uma educação onde avaliar é cuidar, registrar é escutar e ensinar é acreditar no potencial de cada sujeito.

O papel dos documentos na valorização da aprendizagem

Muitos dos processos de aprendizagem não

se manifestam em provas ou atividades padronizadas. Eles se revelam em gestos, falas, tentativas, interações e pequenos avanços que só podem ser percebidos por meio de observações atentas e registros contínuos. Documentar esses momentos é valorizar o que normalmente passaria despercebido.

Ao registrar e refletir sobre o que ocorre em sala de aula, o educador constrói um planejamento mais coerente com os interesses, necessidades e tempos dos estudantes. O diário de bordo, por exemplo, permite acompanhar o desenvolvimento do grupo e reorientar as propostas pedagógicas com base em evidências concretas.

Os documentos pedagógicos promovem uma avaliação processual e formativa, permitindo acompanhar o percurso do estudante ao longo do tempo. O relatório reflexivo individual, por exemplo, não rotula ou compara, mas analisa com sensibilidade e respeito a trajetória de cada sujeito.

Ao compartilhar portfólios, relatórios e murais com registros do cotidiano, a escola promove transparência e aproximação com as famílias, que passam a compreender melhor como seus filhos aprendem e se desenvolvem na escola. Isso gera confiança e amplia o sentimento de pertencimento.

Apesar da importância dos documentos pedagógicos, seu uso ainda enfrenta desafios. Muitas vezes, são vistos como exigência burocrática ou se limitam à descrição superficial de atividades. Para que sejam de fato instrumentos de valorização da aprendizagem, é necessário: Formar professores para a escuta sensível e análise dos registros, garantir tempo e espaço para a escrita reflexiva, estimular práticas coletivas de leitura, análise e uso dos documentos no planejamento, promover uma cultura de documentação comprometida com os direitos de aprendizagem.

Valorizar a aprendizagem por meio de documentos pedagógicos é um compromisso ético e político. É reconhecer que cada estudante tem uma trajetória única e que os percursos, mais do que os produtos, devem estar no centro da prática educativa. Ao documentar com escuta, intencionalidade e reflexão, a escola reafirma seu papel como espaço de escuta, acolhimento e desenvolvimento humano.

É necessário, portanto, romper com a lógica da documentação apenas como exigência formal e investir em sua potência como instrumento de diálogo, avaliação e transformação da prática pedagógica. Assim, estaremos mais próximos de uma educação que realmente valoriza os sujeitos que aprendem, em sua singularidade, potência e processo.

3 Conclusão:

Registrar é cuidar, é lembrar, é escutar com profundidade, documentar é tornar visível aquilo que a criança expressa com o corpo, com o olhar, com o gesto e com a palavra. Quando a escola valoriza essas práticas, constrói memórias coletivas, fortalece vínculos e reconhece a potência do cotidiano como espaço de aprendizagem viva. A documentação não é um fim em si, mas um meio de construir uma escola mais sensível, democrática e centrada na criança. O planejamento pedagógico tradicionalmente se baseia em objetivos, conteúdos e estratégias. No entanto, quando ancorado em registros significativos, torna-se mais próximo da realidade da turma, mais flexível e sensível às necessidades dos estudantes. O registro, quando compreendido como parte do processo de planejamento pedagógico, transforma-se em ferramenta poderosa de reflexão e intencionalidade. Na formação docente, ele deve ser cultivado como prática cotidiana de escuta, análise e replanejamento, favorecendo a construção de uma docência crítica, investigativa e emancipadora. Mais do que escrever o que aconteceu, registrar é interrogar a prática, e é nessa interrogação que nasce um planejamento pedagógico verdadeiramente transformador.

REFERÊNCIA:

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2005.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como

ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre formação docente e prática escolar. Revista Brasileira de Educação, n. 22, 2003

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEUS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

DANIELE DIAS CORREIA

RESUMO
Este artigo busca verificar as Práticas Pedagógicas empregadas por professores de Educação Física no ensino fundamental – anos iniciais. Aborda a evolução histórica da Educação Física no Brasil e as características de uma prática inovadora nessa disciplina. Analisa a percepção dos profissionais sobre a importância da Educação Física e a lacuna entre o discurso teórico e a realidade prática. Discute, ainda, a necessidade de inclusão de temas específicos sobre a inclusão de alunos com deficiência na formação acadêmica e o apoio de profissionais especializados. Os professores que se sentem despreparados para atuar com a inclusão, enfrentando dificuldades em apresentar aulas de forma inclusiva para que todos participem plenamente. Ressalta a relevância da Educação Física como importante prática na qual o aluno é estimulado a ter atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade, aprendendo a valorizar e conhecer a cultura corporal de diferentes grupos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; Crianças; Inclusão; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT
This article aims to verify the Pedagogical Practices employed by Physical Education teachers in elementary school – initial years. It addresses the historical evolution of Physical Education in Brazil and the characteristics of an innovative practice in this discipline. It analyzes the perception of professionals about the importance of Physical Education and the gap between theoretical discourse and practical reality. It also discusses the need to include specific topics on the inclusion of students with disabilities in academic training and the support of specialized professionals. Considering the training of teachers who feel unprepared to work with inclusion as a relevant problem, facing difficulties in presenting classes in an inclusive way so that everyone participates fully. Emphasizing the relevance of Physical Education as an important practice in which the student is encouraged to have attitudes of mutual respect, dignity and solidarity, learning to value and understand the body culture of different groups.
KEYWORDS: Physical education; Children; Inclusion; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar, como prática pedagógica, é fundamental para o desenvolvimento do aluno e tem passado por transformações significativas, especialmente a partir dos anos 1980, com um movimento renovador das práticas. A divulgação de trabalhos desenvolvidos em escolas públicas é desafiadora, o que muitas vezes torna essa produção de conhecimento inacessível à comunidade acadêmica e a outros professores interessados.

Professores de Educação Física, ao organizarem suas aulas, utilizam perspectivas didático-pedagógicas que buscam alinhar os objetivos com o projeto político-pedagógico da escola, sistematizar conteúdos, ampliar o universo cultural dos estudantes em práticas corporais, empregar diversos instrumentos de avaliação e promover a inclusão de todos os discentes nas atividades propostas.

Atualmente, um problema relevante é a formação de professores que se sentem despreparados para atuar com a inclusão, enfrentando dificuldades em apresentar aulas de forma inclusiva para que todos participem plenamente. Este estudo objetiva apresentar práticas pedagógicas que buscam romper com aulas tradicionais, ampliando os conhecimentos dos alunos sobre a cultura corporal de forma crítica e participativa, demonstrando práticas inovadoras que dialogam com o projeto da escola, os alunos e seus pares.

HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

A necessidade da disciplina de Educação Física no Brasil surgiu nos séculos XVII e XIX, sendo inicialmente praticada em instituições

médicas e militares. Nessas instituições, a Educação Física visava educar a população através da educação corporal, incluindo hábitos, atitudes e valores. A prática pedagógica inicial, com exercícios de ginástica, alongamento e jogos, veio da instituição militar.
A Educação Física escolar no Brasil, inicialmente chamada Ginástica, começou em 1851. Em 1882, Rui Barbosa, em seu parecer sobre a "Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior", destacou a importância da Ginástica para a formação do brasileiro. Ele defendia a Ginástica como elemento indispensável para a formação integral da juventude e desejava que fosse praticada por ambos os gêneros. Nos anos 1930, com o processo de industrialização e urbanização, a Educação Física tinha a função de fortalecer o trabalhador para melhorar a capacidade produtiva, associando corpo eficiente a corpo produtivo. A evolução da Educação Física pode ser classificada em fases:
1930 – Higienista: Caracterizada pela promoção da saúde e higiene, com médicos atuando como professores. Era restrita a filhos de famílias brancas e ricas.
1945 – Militarista: Executada por militares, visava preparar os alunos para o patriotismo, disciplina e aptidão física para o serviço militar. Aulas excluíam alunos mais franzinos, meninas e com sobrepeso.
1970 – Competitivista: Impulsionada pela conquista da Copa do Mundo, focava na preparação esportiva para desenvolver o lado técnico e descobrir talentos. Aulas tinham treinos exaustivos e repetitivos, ministrados por ex-atletas sem formação acadêmica ou preocupação com metodologia e didática.
Décadas de 80 e 90 – Construtivista: Professores passaram a ministrar aulas de Educação Física como recreação, com foco na "construção", formação e educação dos alunos. As aulas tornaram-se inclusivas, visando a participação de todos, independentemente do biótipo ou preparo físico.
Atualmente: As aulas são ministradas por professores com nível superior em Educação Física, obrigatória no Ensino Fundamental e Médio desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Devem trabalhar diversos conteúdos baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), utilizando didática e metodologia adequadas à faixa etária e individualidade.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei 9394/96) menciona a Educação Física em seu artigo 26, parágrafo 3º. A LDB estabelece que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). A prática é facultativa para alunos que cumprem jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, maiores de trinta anos, prestando serviço militar, amparados por decreto-lei sobre tratamento excepcional ou que tenham prole. Essa legislação valoriza a Educação Física como área do conhecimento e disciplina importante na formação do aluno.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SEUS BENEFÍCIOS

A Educação Física escolar é uma disciplina que promove saúde e bem-estar, sendo de grande importância, embora nem sempre valorizada na grade curricular. Betti (1992) afirma que a Educação Física insere, adapta e incorpora o aluno no saber corporal de movimento, tendo como função primordial a formação do cidadão. Para o autor, a disciplina produz, reproduz e transforma o indivíduo, qualificando-o para desfrutar jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas de aptidão física, visando o exercício crítico dos direitos e deveres do cidadão e a melhoria da qualidade de vida humana.
A Educação Física escolar tem um papel social e transformador, comprometido com a formação de atitudes e valores, permitindo que o educando perceba a importância das relações interpessoais para a transformação de sua condição como sujeito de relações afetivas, cognitivas e morais, aprendendo a viver sem agredir ou prejudicar o outro. Assim, contribui para a formação de um sujeito crítico e emancipado, possibilitando um novo olhar sobre o mundo. A disciplina instrui e instiga o aluno a opinar e se posicionar criticamente em relação às linhas atuais da cultura corporal de movimento.
A importância da aula de Educação Física reside em despertar no aluno o interesse em atividades e exercícios corporais, construin-

do uma convivência harmoniosa e transformando-o em um cidadão capaz de reconhecer e respeitar as características físicas e o desempenho de si e dos outros, sem segregar ou depreciar. Ao praticar, o aluno é estimulado a ter atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade, aprendendo a valorizar e conhecer a cultura corporal de diferentes grupos.

A prática da Educação Física é um instrumento que facilita o processo de aprendizagem em diversas dimensões, como a socialização no meio escolar e social, e a promoção de estímulos intelectuais, combatendo distúrbios de aprendizagem. A aprendizagem de movimentos complexos (dança, artes marciais, esportes) aumenta as conexões neurais, facilitando o processamento de novas informações e auxiliando na aprendizagem.

Os benefícios da Educação Física para o aluno são múltiplos, abrangendo aspectos físicos e cognitivos:

Desenvolvimento motor: Aprimora a coordenação motora e a motricidade.

Integração social: Promove interação e facilita as relações entre os alunos em atividades em grupo.

Autoconfiança e autoestima: Os alunos adquirem autonomia, sentem-se mais confiantes e vencedores ao realizar as atividades.

Expressão corporal: Libera a timidez, permitindo a expressão corporal.

Compreensão do mundo: Facilita a compreensão do que acontece ao redor.

Autoconhecimento corporal: Ajuda o aluno a conhecer e compreender as mudanças e limites do próprio corpo.

Redução do estresse: Extravasa emoções através das atividades físicas e jogos, amenizando problemas do dia a dia.

Estilo de vida saudável: Estimula bons hábitos de exercícios, auxiliando na saúde.

A Educação Física contribui para que a criança ou adolescente desenvolva a autoconfiança e habilidades motoras através da socialização e recreação. É uma disciplina importante para a formação social e de princípios do educando. Nas aulas de Educação Física, muitas vezes se lida com as diferenças e limitações físicas e psíquicas, próprias e dos outros. É essencial que o professor desperte no aluno a percepção para conviver e respeitar a diversidade.

EDUCAÇÃO FÍSICA E A MOTRICIDADE

A motricidade refere-se às sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção e raciocínio. Para estimular a coordenação motora e auxiliar na motricidade, é essencial que a criança pratique algum esporte desde cedo. Isso a prepara para os desafios da vida.

A escola, desde o início, auxilia na parte motora do aluno. O professor deve propiciar atividades que o ajudem a dominar sua própria motricidade, situar seu corpo no espaço-tempo e articular movimentos para atingir objetivos com eficiência. Atividades variadas como andar, correr, jogar bola, queimada e saltar promovem melhoria na força, flexibilidade e coordenação motora.

Os alunos precisam se apropriar de conceitos que permitam uma compreensão abrangente e crítica da motricidade humana, incluindo aspectos biológicos e psicossociais. Também devem entender a interação concreta entre os homens e a natureza, que envolve o corpo e a motricidade, e a relação da motricidade com a construção de valores como respeito mútuo, solidariedade, aceitação e busca de desenvolvimento coletivo.

As aulas de Educação Física devem ser vistas como espaços para a construção da compreensão da motricidade humana, através da produção de abstrações e processos de pensamento. A motricidade não deve ter um sentido repetitivo, compensatório ou preparatório, nem visar apenas marcas atléticas, mas sim ser compreendida como uma manifestação viva e complexa da corporeidade.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA SAÚDE

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde como um completo estado de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença. A saúde é uma harmonia funcional, integridade de órgãos e bom desempenho das funções vitais. Atualmente, a saúde está em evidência devido à pandemia, ansiedade, incertezas, pressa e mudanças alimentares, que têm seduzido

crianças e jovens a consumir alimentos nutricionalmente pobres e ricos em gordura.
A falta de locomoção e os avanços tecnológicos contribuem para a inatividade física e o sedentarismo, com consequências desastrosas para a saúde e o aumento da obesidade mundial. A Educação Física escolar é fundamental para abordar o tema saúde. É responsabilidade do professor ensinar o que é correto, auxiliando na formação do aluno para a sociedade e desenvolvendo a consciência para cuidar da saúde e ter hábitos saudáveis. A escola, preventivamente, exerce um papel social e político de transformação da sociedade.
Para o professor, algumas dicas para trabalhar o tema saúde incluem:
palestras, debates, mesas redondas, peças teatrais, jogos sobre atividade física, alimentação saudável, palestras sobre uso de drogas e sexualidade.
A Promoção da Saúde e a Educação Física estão interligadas. Shulman (1986) destaca o papel da saúde para a tarefa pedagógica, ressaltando que o professor deve ter profunda compreensão dos conceitos a serem ensinados e conhecimento das possibilidades representacionais, considerando o contexto e as pessoas na escola.
A Educação Física, ao visar atividades físicas e boa alimentação, está intrinsecamente ligada à figura do professor como exemplo de pessoa saudável e ativa. A promoção da saúde é indispensável à Educação Física; o professor pode, por exemplo, organizar palestras com nutricionistas e verificar a cantina da escola, pois a alimentação é um grande problema.
A obesidade é um grande problema da atualidade, definida como o acúmulo de gordura corporal, sendo uma patologia multifatorial associada a fatores sociais, comportamentais e fisiológicos. A causa primária é o desequilíbrio entre ingestão alimentar e demanda energética, resultando em alto consumo calórico e pouca atividade física. O aumento da obesidade em todas as faixas etárias é uma doença crônica, com adolescentes representando maior risco de desenvolvimento e prejuízos psicossociais.
Estudos indicam que o sedentarismo e a alimentação inadequada são os maiores fatores causadores da obesidade (82,6%), seguidos por fatores genéticos e nível socioeconômico (ambos com 30,6%), fatores psicológicos (21,3%), fatores demográficos (16%), desmame precoce (5%), pais obesos (3%), estresse (2%) e fumo/álcool (1%). O sedentarismo, impulsionado pelos avanços tecnológicos e a pouca necessidade de esforço físico no cotidiano, é uma preocupação.
Alves (2007) afirma que, se a Educação Física for efetivamente utilizada na escola para ampla divulgação das culturas corporais de movimento, poderá contribuir diretamente na diminuição dos índices de sedentarismo. Quanto maior a gama de possibilidades de atividades físicas apresentadas, maior o número de indivíduos que encontrarão prazer e transformarão em hábito, diminuindo o número de sedentários. A Educação Física promove a inserção do aluno em hábitos benéficos à saúde, além de proporcionar prazer, autoconfiança e a compreensão de seus deveres e direitos como cidadão. Essa abordagem busca a conscientização dos alunos sobre os benefícios da atividade física. É relevante que as aulas de Educação Física não promovam apenas a prática esportiva, mas também saúde e bem-estar.

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

A Resolução CNE/CES 7/2004 (BRASIL, 2004), que norteia os cursos de licenciatura em Educação Física, define a área como um campo de conhecimento e intervenção acadêmico-profissional com foco no movimento humano. Engloba diversas formas e modalidades de exercício físico, ginástica, jogo, esporte, luta/arte marcial e dança, visando a prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, formação cultural, educação e reeducação motora, rendimento físico-esportivo, lazer e gestão de empreendimentos relacionados a atividades físicas, recreativas e esportivas, entre outros campos.
A prática pedagógica do professor de Educação Física é significativa, pois busca verificar a relação com a prática pedagógica, tanto na configuração curricular quanto na formação docente. Gimeno (2000, p. 165) destaca que "Na atividade pedagógica relacionada com o

currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização deste processo". O professor tem a importante tarefa de promover o desenvolvimento físico e emocional da criança de forma lúdica, com jogos, brincadeiras, esportes, expressões e música.
Benites, Souza Neto e Hunger (2008), ao analisar as Novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores de Educação Física, apontam avanços significativos na profissionalidade docente, valorizando a prática pedagógica vinculada à produção de conhecimento e à formação profissional. A Resolução CNE/CES 7/2004 (BRASIL, 2004) ainda reforça a indissociabilidade teoria-prática, com a prática como componente curricular, estágio profissional supervisionado e atividades complementares. A prática como componente curricular deve ser vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional desde o início do curso.
Na Educação Infantil, a união da prática corporal ao processo de aprendizagem é crucial para o projeto institucional e a comunidade escolar. É necessário que o professor repense comportamentos e atitudes, reavalie o processo ensinoaprendizagem e reexamine a relevância da linguagem corporal para o ato pedagógico, mantendo um diálogo permanente e propondo situações-problema e desafios.
Ayoub (2001, p. 53) afirma que a inserção da Educação Física na Educação Infantil representou um avanço. Contudo, a construção de uma educação pública, democrática e de qualidade, que inclua a Educação Física, não depende apenas de leis, mas fundamentalmente de políticas e ações governamentais que garantam as condições objetivas para sua concretização. A criança se comunica com o corpo, por isso o professor de Educação Física é essencial para auxiliar no seu desenvolvimento. Ele pode trabalhar através de brincadeiras, jogos, esportes, expressão e dança.
O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, serve como norteador para conteúdos, objetivos e orientações didáticas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil é estruturada em cinco campos de experiências, onde são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de conhecimento da BNCC são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
É essencial que o profissional de educação infantil compreenda o desenvolvimento social, afetivo, psicomotor e cognitivo da criança. O professor de Educação Física, nessa faixa etária, precisa avaliar, ouvir e observar as crianças, visando seu desenvolvimento integral. As aulas devem ser lúdicas, alegres, com brincadeiras e jogos que levem ao desenvolvimento da coordenação motora, orientação espacial, ritmo, equilíbrio, organização temporal e linguagem como forma de comunicação. As atividades devem proporcionar prazer e serem associadas a brincadeiras, como correr, pedalar ou atividades em grupo, sem a preocupação de aprender técnicas específicas.
Algumas atividades comumente utilizadas pelo professor de Educação Física com crianças são:
Amarelinha: Desenha-se sete casas numeradas no chão, terminando com um círculo escrito "céu". O jogador joga uma pedra nas casas em ordem numérica e pula com um pé só, evitando pisar na casa onde a pedra caiu, pegando-a na volta. Ganha quem chegar ao céu primeiro sem pisar nas linhas ou com os dois pés.
Coelhinho sai da toca: Crianças são divididas em grupos de três, onde duas dão as mãos simulando uma toca e a terceira, o "coelho", fica no meio. Algumas crianças ficam sem toca no centro. Ao comando "coelhinho sai da toca!", todos mudam de toca. Quem está no centro tenta ocupar as tocas vazias, e quem fica sem toca vai para o centro.
Dança das cadeiras: Cadeiras são dispostas em roda, com uma a menos que o número de participantes. As crianças andam ao redor das cadeiras enquanto a música toca. Quando a música para, todos devem sentar. Quem não conseguir é eliminado, uma cadeira é retirada, e o jogo recomeça. Ganha quem sentar na última cadeira.
Morto-Vivo (vivo-morto): Uma criança é o "chefe" e comanda "morto" (abaixar) ou "vivo" (ficar de pé). O chefe tenta confundir

os participantes, que são eliminados se errarem. Ganha quem sobrar.
Pular Corda: Existem várias brincadeiras, incluindo aquelas onde duas crianças batem a corda e cantam uma música, e a criança que pula deve seguir o que é descrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos, indo além do aspecto físico para abranger as dimensões social, cognitiva e emocional. Apesar de sua reconhecida importância, a disciplina ainda enfrenta desafios, como a necessidade de uma maior valorização na grade curricular e o despreparo de alguns professores diante das demandas de inclusão.
A evolução histórica da Educação Física no Brasil demonstra uma transição de abordagens higienistas e militaristas para perspectivas mais inclusivas e pedagógicas. A legislação atual, notadamente a LDB, reforça a obrigatoriedade e a integração da Educação Física à proposta pedagógica das escolas.
Ficou evidente que as práticas pedagógicas inovadoras são essenciais para engajar os alunos, promover a cultura corporal de movimento de forma crítica e consciente, e combater problemas contemporâneos como o sedentarismo e a obesidade. O professor de Educação Física, nesse contexto, assume uma responsabilidade fundamental em ser um agente de transformação, utilizando atividades lúdicas e adaptadas para garantir o desenvolvimento motor, a socialização, a autoconfiança e a promoção da saúde. A contínua valorização da prática pedagógica na formação docente é fundamental para superar a lacuna entre o discurso teórico e a realidade prática, assegurando uma Educação Física escolar que realmente contribua para a formação de cidadãos críticos, saudáveis e participativos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. P. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ALMEIDA, F. C. Comportamento induzido pelo conforto da vida moderna. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

ALVES, R. Quando a Educação Física for efetivamente utilizada na escola com fins de ampla divulgação das culturas corporais de movimento, poderemos contribuir diretamente na diminuição dos índices de sedentarismo. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 15., 2007, Recife. Anais... Recife: CBCE, 2007. p. 468.

ANDRADE, R. Educação Física e a relação entre corpo eficiente e corpo produtivo. São Paulo: Cortez, 1999.

AYOUB, E. Educação Física na Educação Infantil. Campinas: Autores Associados, 2001.
BARBIERI, C.; MELLO, J. F. Fatores que indicam as causas da obesidade. Campinas: Unicamp, 2012.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. A. C. Q. Formação de professores de Educação Física: Novas Diretrizes Curriculares. Motriz, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 195-202, 2008.

BETTI, M. Educação Física e sociedade. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 13, n. 2, p. 274-282, 1992.

BRACHT, V. Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.
BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 mar. 2004. Seção 1, p. 11.

BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. Revista do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, v. 36, n. 1, p. 33-37, 2003.

CORREIA, A. L. et al. Educação física e organização curricular: educação infantil e ensino fundamental. Londrina, PR: Editora UEL, 2010.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação fí-

sica na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, J. A. Educação Física escolar: perspectivas didáticopedagógicas. In: GOMES, A. D.; SOARES, C. L. (Org.). Educação física escolar: das intenções às práticas. Londrina: EDUEL, 2011. p. 11-28.

GIMENO, J. S. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KOLYNIAK FILHO, C. Educação física e motricidade humana. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTEIRO, C. A.; NAVARRO, S. P. Inatividade física e sedentarismo na população brasileira. São Paulo: Hucitec, 2011.

PALMA, A.; OLIVEIRA, S. R.; PALMA, L. Educação física escolar: abordagens pedagógicas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

RABINOVICH, E. P. Educação física e os desafios do planejamento. São Paulo:
Cortez, 2007.

RAMOS, J. J. Os exercícios físicos na história e na arte. São Paulo: Ibrasa, 1982.

SANTOS, A. L.; CARVALHO, A. L.; GARCIA JÚNIOR, J. R. Obesidade infantil e uma proposta de educação física preventiva. Motriz, Rio Claro, v. 13, n. 3, p. 203-13, 2007.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
VELARDI, M. Promoção da saúde: conceitos e práticas. São Paulo: Phorte, 2003.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A ESCOLA PÚBLICA: INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E GESTÃO DEMOCRÁTICA

DANIELE MARGIOTTA BEZERRA NOVAES

RESUMO
Este artigo discute o papel das políticas públicas na consolidação de uma educação de qualidade na escola pública brasileira, com ênfase em três eixos fundamentais: formação docente, currículo e gestão democrática. Partindo de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, a investigação busca compreender como essas dimensões são afetadas pelas diretrizes e programas elaborados em âmbito nacional, estadual e municipal. Destaca-se a importância de uma formação docente crítica e continuada, a construção curricular dialógica e contextualizada, bem como a efetiva participação da comunidade na gestão escolar. Conclui-se que, embora haja avanços significativos nas políticas educacionais, ainda persistem desafios estruturais e operacionais para que a escola pública seja plenamente um espaço de inclusão, emancipação e qualidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas; Escola pública; Formação docente; Currículo; Gestão democrática.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais são instrumentos fundamentais para garantir o direito à educação, assegurado pela Constituição Federal de 1988. Elas orientam as ações do Estado no sentido de promover uma educação de qualidade, gratuita, laica e para todos. No entanto, o distanciamento entre a formulação dessas políticas e a realidade cotidiana das escolas ainda é um desafio a ser superado. Este artigo propõe uma reflexão sobre as relações entre as políticas públicas e a escola pública, com foco em três eixos que se entrelaçam no cotidiano escolar: a formação docente, o currículo e a gestão democrática.

A escolha desses três eixos deve-se à sua centralidade no processo educativo e ao impacto direto que exercem na qualidade do ensino. A formação dos professores, por exemplo, não pode ser compreendida apenas como uma exigência técnica, mas como um processo crítico e reflexivo, que possibilite ao educador atuar de forma consciente e transformadora. O currículo, por sua vez, precisa dialogar com a realidade dos estudantes, valorizando saberes locais e promovendo uma educação significativa. Já a gestão democrática representa a possibilidade de construção coletiva do projeto pedagógico, fortalecendo a autonomia da escola e a participação da comunidade escolar.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar como as políticas públicas educacionais influenciam esses três aspectos fundamentais da escola pública. Os objetivos específicos incluem: identificar os principais marcos legais e programas voltados à formação docente, ao currículo e à gestão escolar; discutir os desafios enfrentados pelos profissionais da educação na implementação dessas políticas; e refletir sobre caminhos possíveis para a efetivação de uma escola pública mais justa e democrática.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica e documental. Serão utilizados textos legais (Constituição Federal, LDB, PNE), diretrizes curriculares, documentos da BNCC, além de autores que têm se dedicado ao tema da educação pública e das políticas educacionais, como Paulo Freire, Dermeval Saviani, Ilma Veiga e Bernardete Gatti. A expectativa é que este artigo contribua para ampliar o debate sobre o papel da escola pública e a necessidade de políticas coerentes com os princípios da democracia, da equidade e da qualidade social da educação.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

As políticas públicas educacionais no Brasil são construídas a partir de um arcabouço legal e institucional que busca garantir o direito universal à educação, conforme previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Esse marco legal estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

A partir dessa premissa, diversos instrumentos normativos foram criados para regulamentar, planejar e avaliar as ações educacionais, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A LDB representa um divisor de águas na organização do sistema educacional brasileiro, pois define princípios e diretrizes para a educação básica e superior, abordando aspectos como gestão, currículo, formação docente, avaliação e financiamento. Já o PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no período de 2014 a 2024, com o objetivo de garantir a qualidade e a equidade no acesso à educação em todos os níveis e modalidades de ensino. O PNE é um dos principais instrumentos de planejamento das políticas públicas educacionais, articulando ações entre os entes federativos e promovendo a participação da sociedade civil.

Outro marco importante é a BNCC, aprovada em 2017, que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. Embora tenha como intenção a promoção de uma educação mais equitativa, a BNCC tem sido objeto de críticas por sua centralização e pelo risco de homogeneização dos currículos, desconsiderando especificidades regionais, culturais e sociais. A implementação da BNCC nas redes públicas exige uma reflexão crítica por parte das escolas e dos educadores, a fim de que o currículo seja de fato um instrumento de inclusão e valorização da diversidade.

Além desses documentos, destacam-se políticas como o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), essencial para o financiamento da educação pública no Brasil. A recente emenda constitucional que tornou o FUNDEB permanente é uma conquista importante para a garantia de recursos e para a valorização dos profissionais da educação, especialmente no contexto das desigualdades regionais e sociais que ainda marcam o país.

As políticas públicas educacionais, portanto, devem ser compreendidas em sua complexidade e historicidade, considerando tanto seus avanços quanto suas limitações. É fundamental que essas políticas estejam alinhadas às necessidades reais das escolas e aos princípios de uma educação democrática, crítica e emancipadora.

FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS

A formação docente é um dos pilares para a efetivação de uma educação de qualidade e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com os princípios democráticos e inclusivos. As políticas públicas voltadas à formação de professores devem considerar a complexidade do fazer docente, reconhecendo a docência como uma profissão que exige saberes específicos, reflexividade, compromisso ético e atualização constante.

No Brasil, a LDB dedica um capítulo à formação dos profissionais da educação, estabelecendo que esta deve ocorrer em nível superior, prioritariamente em cursos de licenciatura, além da formação continuada oferecida pelos sistemas de ensino. A política nacional de formação dos profissionais da educação básica, instituída em diferentes programas ao longo dos anos — como o Pró-Licenciatura, o PARFOR e a Rede Nacional de Formação de Professores — buscou ampliar o acesso à formação inicial e continuada, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade.

Contudo, a precarização das condições de trabalho, a ausência de planos de carreira atrativos e a desvalorização social da profissão ainda constituem grandes obstáculos para a valorização docente. Muitos professores atuam sem formação específica na área, principalmente nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Além disso, a oferta de formação continuada nem sempre dialoga com as reais necessidades dos docentes e das escolas, sendo muitas vezes centrada em conteúdos normativos ou em abordagens tecnicistas.

É nesse contexto que a contribuição de Paulo Freire se torna essencial. O educador defendia uma formação baseada no diálogo, na escuta e na prática transformadora, em

que o professor é sujeito do seu processo de aprendizagem e produtor de conhecimento. A proposta freireana inspira políticas mais democráticas de formação, que considerem os contextos escolares, os saberes docentes e a autonomia profissional.

A valorização da formação docente também está diretamente relacionada ao financiamento e à gestão das redes de ensino. Políticas como o FUNDEB têm papel fundamental nesse processo, pois destinam recursos para a remuneração dos profissionais da educação. No entanto, a aplicação desses recursos deve ser acompanhada de critérios de qualidade e de equidade, garantindo que os professores tenham condições dignas de trabalho, tempo para o planejamento e acesso a formações pertinentes.

Por fim, é necessário repensar o lugar da formação continuada dentro da escola, criando espaços permanentes de reflexão e estudo coletivo, como os horários de formação na jornada dos professores, os projetos de formação em serviço e as parcerias com universidades. Uma política pública eficaz de formação docente deve articular a dimensão técnica, política e ética da profissão, contribuindo para a construção de uma escola pública crítica, democrática e comprometida com a aprendizagem de todos.

CURRÍCULO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS

O currículo escolar é um dos componentes centrais do processo educativo e constitui-se como um campo de disputas ideológicas, culturais e pedagógicas. Não se trata apenas de um conjunto de conteúdos organizados por áreas do conhecimento, mas de uma construção social e histórica, que expressa valores, saberes e intencionalidades. As políticas públicas curriculares, portanto, têm um papel estratégico na definição das aprendizagens consideradas essenciais, influenciando diretamente o cotidiano das escolas e a prática dos professores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, representa o principal documento orientador do currículo da educação básica no Brasil. Ela estabelece competências e habilidades que todos os estudantes têm o direito de desenvolver ao longo da trajetória escolar, com o objetivo de garantir equidade e qualidade na aprendizagem. A BNCC propõe um currículo baseado em competências gerais, articuladas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento em cada etapa da educação básica.

Entretanto, a implementação da BNCC tem gerado intensos debates no campo educacional. Um dos principais questionamentos refere-se à sua centralização, que pode comprometer a autonomia das redes de ensino e das escolas na construção de propostas pedagógicas contextualizadas. Ao definir com detalhamento os objetivos de aprendizagem, o documento corre o risco de promover uma padronização excessiva, que desconsidera as realidades locais, as especificidades culturais e a diversidade dos sujeitos que compõem a escola pública.

Nesse sentido, o currículo deve ser compreendido como um processo dialógico e participativo, que envolve a escuta ativa da comunidade escolar — professores, estudantes, famílias e demais atores sociais. A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), prevista na LDB, é uma oportunidade para que a escola exerça sua autonomia curricular, adaptando as orientações nacionais às suas necessidades e potencialidades. A gestão democrática, portanto, desempenha um papel fundamental na efetivação de um currículo que respeite a pluralidade e promova a cidadania.

Autores como Gimeno Sacristán e Paulo Freire defendem a concepção de currículo como prática social, indissociável do contexto em que é elaborado e executado. Para Sacristán, o currículo é um instrumento de mediação entre os saberes escolares e os saberes sociais, sendo necessário que reflita criticamente as condições sociais, políticas e econômicas dos sujeitos envolvidos. Já para Freire, o currículo deve partir da realidade dos educandos, valorizando seus conhecimentos prévios, suas vivências e sua capacidade de transformação do mundo.

As políticas públicas curriculares também devem considerar os desafios enfrentados pelas escolas públicas na implementação de propostas pedagógicas efetivas. A escassez de recursos, a sobrecarga de trabalho dos docentes, a falta de materiais didáticos adequados e a infraestrutura precária são fato-

res que impactam diretamente na qualidade do ensino e na concretização das intenções curriculares. Além disso, é fundamental garantir formação continuada aos professores, com foco na leitura crítica da BNCC e na elaboração de sequências didáticas contextualizadas e significativas.

Um exemplo de política curricular que busca integrar diversidade e equidade é a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008), que ampliam o escopo curricular para incluir temáticas historicamente negligenciadas. Apesar de sua importância, essas diretrizes ainda encontram dificuldades para se materializar nas práticas pedagógicas, exigindo ações mais efetivas de formação e monitoramento por parte dos sistemas de ensino.

Por fim, cabe ressaltar que a elaboração e a implementação de currículos devem estar alinhadas a uma concepção de educação como direito humano, que ultrapassa os limites do conteúdo acadêmico e abrange o desenvolvimento integral do estudante. A escola pública precisa ser um espaço de produção de sentido, de reconhecimento da diversidade e de construção da identidade dos sujeitos. Para isso, é necessário que as políticas públicas assegurem não apenas o que ensinar, mas principalmente como, para quem e com quais finalidades se ensina.

4. Gestão democrática na escola pública

A gestão democrática é um princípio constitucional e uma diretriz fundamental para a organização da educação pública no Brasil. Prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a gestão democrática visa promover a participação ativa da comunidade escolar nas decisões que envolvem o projeto pedagógico, a administração dos recursos e as políticas internas da escola. Trata-se de um processo coletivo e compartilhado, que busca garantir transparência, autonomia e corresponsabilidade.

No contexto da escola pública, a gestão democrática representa uma forma de superar modelos centralizadores e autoritários que historicamente marcaram a administração escolar. A ampliação dos espaços de participação, como os conselhos escolares, as assembleias de pais e mestres, e os fóruns de discussão, possibilita a construção de um ambiente mais plural e inclusivo, onde diferentes vozes e interesses podem ser ouvidos e conciliados.

As políticas públicas têm buscado fortalecer a gestão democrática por meio de normativas que incentivam a autonomia das escolas e a formação dos gestores para o exercício de uma liderança participativa. Programas de capacitação, manuais de gestão participativa e a implementação de instrumentos de planejamento coletivo são exemplos de iniciativas que visam consolidar essa prática nas redes públicas. Contudo, o desafio maior reside na efetiva concretização desses princípios no cotidiano escolar, muitas vezes permeado por burocracias, falta de recursos e resistências culturais.

A literatura educacional destaca que a gestão democrática não se restringe apenas à participação formal em conselhos e reuniões, mas envolve uma cultura organizacional que valoriza o diálogo, o respeito à diversidade, a negociação e a construção coletiva de soluções. Bernardete Gatti enfatiza que a gestão democrática é um espaço político que deve garantir condições para que a escola seja um local de construção de cidadania e justiça social, articulando as dimensões pedagógica, administrativa e comunitária.

Além disso, a gestão democrática está intrinsicamente ligada à valorização dos profissionais da educação, reconhecendo seu papel como agentes centrais no processo educativo. A participação dos professores nas decisões que impactam sua prática e seu ambiente de trabalho contribui para a melhoria do clima escolar, para a motivação docente e para a qualidade do ensino. Do mesmo modo, o engajamento das famílias e da comunidade amplia a corresponsabilidade pela educação e fortalece os vínculos entre a escola e seu entorno social.

Entretanto, a efetivação da gestão democrática enfrenta obstáculos significativos, como a desigualdade na distribuição de recursos, a precariedade da infraestrutura, a sobrecarga administrativa dos gestores e a ausência de uma cultura participativa consolidada em algumas comunidades escolares. Nessas situações, a democracia na escola pode ficar

restrita a formalidades, sem impactar profundamente as práticas e as relações pedagógicas.
Portanto, para que a gestão democrática se torne uma realidade efetiva nas escolas públicas, é fundamental que as políticas públicas promovam não apenas a normatização dessa participação, mas também o investimento em formação política e administrativa para gestores, professores e demais membros da comunidade escolar. Além disso, deve haver um compromisso com a ampliação das condições materiais e organizacionais que possibilitem o exercício real da autonomia e da participação.
Em suma, a gestão democrática é um vetor essencial para a construção de uma escola pública que respeite os direitos, reconheça as diversidades e promova a participação cidadã, elementos indispensáveis para uma educação transformadora e emancipador.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ESCOLA PÚBLICA

As políticas públicas educacionais enfrentam uma série de desafios que impactam diretamente a qualidade e a efetividade da educação pública no Brasil. Apesar dos avanços normativos e dos programas de incentivo, ainda persistem problemas estruturais, sociais e econômicos que dificultam a concretização dos direitos educacionais previstos na legislação.
Um dos principais desafios refere-se à desigualdade educacional. O Brasil é marcado por profundas disparidades regionais, sociais e econômicas, que se refletem no acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes. As escolas públicas, especialmente nas regiões mais vulneráveis, enfrentam carência de recursos, falta de infraestrutura adequada, insuficiência de materiais didáticos e escassez de profissionais qualificados. Essa realidade impõe limitações significativas para a implementação eficaz das políticas públicas.
Além disso, a precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação compromete a valorização da carreira docente e a qualidade do ensino. A insuficiência de planos de carreira, os baixos salários, a sobrecarga de trabalho e a falta de reconhecimento social são fatores que influenciam negativamente a motivação e a permanência dos professores na rede pública.
Outro aspecto importante é a necessidade de alinhamento entre as políticas públicas e as demandas reais das escolas e comunidades. Muitas vezes, as diretrizes e programas são elaborados de forma centralizada, sem a participação efetiva dos atores locais, o que pode resultar em iniciativas pouco contextualizadas e desconectadas das especificidades regionais e culturais.
A pandemia de COVID-19 evidenciou ainda mais essas fragilidades, ao expor as dificuldades do ensino remoto, a falta de acesso à tecnologia e a ampliação das desigualdades educacionais. Esse momento trouxe à tona a urgência de políticas públicas que promovam a inclusão digital, a equidade e o suporte socioemocional para estudantes e profissionais da educação.
Apesar dos desafios, há perspectivas promissoras para a melhoria da escola pública. O fortalecimento da gestão democrática, o investimento contínuo na formação docente, a ampliação do financiamento público e o incentivo à participação comunitária são estratégias fundamentais para a construção de uma educação pública mais justa, inclusiva e de qualidade.
A integração entre diferentes esferas governamentais e a articulação entre políticas de educação, saúde, assistência social e cultura são também caminhos necessários para atender às necessidades complexas dos estudantes e suas famílias, promovendo um desenvolvimento integral.
Portanto, as políticas públicas educacionais devem ser concebidas e implementadas com uma visão sistêmica e integrada, que reconheça a escola pública como um espaço político e social estratégico para a transformação das desigualdades e para a promoção dos direitos humanos.
Além dos desafios já mencionados, destaca-se também a complexidade da articulação entre os diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) na formulação e execução das políticas públicas educacionais. Muitas vezes, as ações são fragmentadas ou apresentam sobreposição, o que dificulta a coerência e a continuidade dos

programas. A descentralização da gestão educacional, prevista na LDB, demanda uma coordenação eficaz que nem sempre se concretiza, especialmente em contextos de limitações financeiras e administrativas.

Outro desafio relevante é a resistência à mudança por parte de segmentos envolvidos no sistema educacional, que podem favorecer práticas tradicionais e conservadoras em detrimento de inovações pedagógicas e administrativas. Essa resistência pode se manifestar em posturas corporativas, falta de abertura para a formação continuada e dificuldades para implementar propostas mais democráticas e participativas.

A tecnologia educacional também representa uma área de desafios e oportunidades. A incorporação de recursos tecnológicos na escola pública deve ser acompanhada de políticas que garantam infraestrutura adequada, formação dos professores e acesso equitativo aos alunos. A pandemia da COVID-19 ressaltou a urgência de superar o chamado "fosso digital", que reflete as desigualdades socioeconômicas do país.

Em contrapartida, as perspectivas para o futuro da educação pública passam pela consolidação de políticas que articulem de forma integrada as dimensões pedagógica, administrativa e social. O protagonismo dos educadores, gestores, estudantes e comunidade deve ser valorizado, promovendo uma cultura escolar pautada na ética, na participação e no compromisso com a justiça social.

Investimentos em pesquisa educacional e avaliação constante das políticas públicas são essenciais para orientar ações que respondam às necessidades reais e específicas das redes e das escolas. O debate público e o controle social também são ferramentas imprescindíveis para garantir a transparência e a legitimidade das políticas educacionais.

6. A participação da comunidade na escola pública

A participação da comunidade escolar é um elemento crucial para o fortalecimento da escola pública e para a efetivação das políticas educacionais. A escola não pode ser vista como um espaço isolado, mas como um locus de relações sociais que envolve estudantes, famílias, professores, gestores e a comunidade em geral. A interação e o diálogo entre esses atores são fundamentais para a construção de um ambiente educativo democrático, inclusivo e comprometido com o desenvolvimento integral dos alunos.

A legislação educacional brasileira, especialmente a LDB e a Constituição Federal, enfatiza a importância da participação social na gestão da educação. Instrumentos como os Conselhos Escolares, o Conselho de Alimentação Escolar, o Conselho Municipal de Educação e outras instâncias de controle social garantem a presença da comunidade nas decisões que impactam a vida escolar. Esses espaços são responsáveis por promover a transparência, a prestação de contas e a corresponsabilidade pelo sucesso da escola.

Além da participação formal, a aproximação da escola com a comunidade contribui para o reconhecimento das necessidades e potencialidades locais, promovendo uma educação contextualizada e relevante. A valorização das culturas locais, das diversidades sociais e das experiências comunitárias enriquece o currículo e fortalece os vínculos afetivos entre escola e estudantes.

Contudo, é importante destacar que a participação da comunidade enfrenta desafios práticos, como a baixa mobilização social, a falta de informação sobre os direitos e deveres, e, em alguns casos, a desconfiança entre os diferentes segmentos. A superação desses obstáculos exige políticas públicas que promovam a formação cidadã, a comunicação efetiva e a criação de espaços acessíveis e acolhedores para a participação.

Programas que incentivem a presença dos pais e responsáveis na escola, atividades culturais e esportivas, e o envolvimento em projetos pedagógicos podem contribuir para ampliar o engajamento comunitário. O fortalecimento da participação também está relacionado ao desenvolvimento de uma cultura escolar democrática, que valorize a diversidade de opiniões, estimule o debate e fomente a construção coletiva de soluções para os desafios educacionais.

Em síntese, a participação da comunidade é um pilar indispensável para a consolidação de uma escola pública que seja efetivamente um espaço de diálogo, aprendizagem e cidadania. As políticas públicas devem incentivar

e estruturar essa participação, garantindo que ela ocorra de forma ampla, representativa e significativa.

A participação comunitária ganha especial relevância no contexto das políticas públicas voltadas para a inclusão e a diversidade. A construção de uma escola pública que atenda às múltiplas identidades dos estudantes – incluindo aspectos culturais, étnicos, de gênero e de necessidades educacionais especiais – requer um envolvimento ampliado da comunidade para que as práticas pedagógicas reflitam e respeitem essas diversidades.

A efetivação dessa participação demanda ainda ações que promovam a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, superando barreiras de hierarquia e facilitando o diálogo aberto. A utilização de tecnologias digitais pode ser um recurso valioso para ampliar a interlocução e facilitar o acesso às informações e aos processos decisórios.

Além disso, o fortalecimento das redes de apoio comunitário, como associações de moradores, organizações não governamentais e grupos culturais, pode contribuir para a ampliação das oportunidades educacionais e o suporte socioemocional dos estudantes. Essas parcerias reforçam o papel da escola como um centro irradiador de cultura, cidadania e desenvolvimento social.

Por fim, a participação da comunidade deve ser vista como um processo dinâmico e contínuo, que exige estratégias de mobilização, formação e sensibilização dos diversos atores. As políticas públicas que incentivam a criação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares, dos Grêmios Estudantis e das organizações de pais e mestres têm papel central nesse processo, garantindo que a voz da comunidade seja efetivamente considerada nas decisões escolares.

CONCLUSÃO

Este artigo apresentou uma análise sobre a influência das políticas públicas na escola pública brasileira, com foco na formação docente, no currículo, na gestão democrática, nos desafios e perspectivas dessas políticas, bem como na participação da comunidade escolar. Observou-se que, apesar dos avanços legais e institucionais, a efetivação dessas políticas enfrenta barreiras estruturais, culturais e econômicas que limitam a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas.

A formação docente emerge como um elemento central para garantir práticas pedagógicas críticas, reflexivas e contextualizadas, capazes de responder às necessidades dos estudantes e da sociedade. O currículo, enquanto instrumento pedagógico, deve ser construído de forma dialógica e flexível, respeitando as diversidades regionais e culturais. Já a gestão democrática destaca-se como um mecanismo essencial para ampliar a participação da comunidade, promovendo a corresponsabilidade e a transparência nas decisões escolares.

Os desafios apontados reforçam a necessidade de políticas públicas integradas, financiadas adequadamente e que contem com a participação ativa dos diversos atores envolvidos no processo educativo. A participação da comunidade, por sua vez, deve ser fortalecida como prática cotidiana, garantindo que a escola pública se configure como espaço de diálogo, inclusão e construção de cidadania.

Assim, a escola pública brasileira só poderá cumprir seu papel social pleno se as políticas públicas forem planejadas e implementadas de forma coerente, contextualizada e democrática, garantindo a equidade, a qualidade e a valorização dos profissionais da educação. O compromisso coletivo e a articulação entre governos, profissionais e sociedade civil são essenciais para que a educação pública seja efetivamente um direito de todos e um instrumento de transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Disponível em: http://pne.mec.gov.br. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 30 maio 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernardete. Gestão Democrática da Educação: a experiência da escola pública. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: a formação do cidadão. Campinas: Autores Associados, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação Docente: Políticas e práticas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2015.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ARTES VISUAIS

DANIELE SAI DOS SANTOS FERREIRA

RESUMO
A relação entre artes visuais e alfabetização artística tem sido um tema de crescente interesse na área educacional, especialmente devido ao reconhecimento do papel fundamental das artes no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Este estudo visa investigar os objetivos e justificativas por trás da integração das artes visuais no processo de alfabetização artística, explorando como essa abordagem pode enriquecer o aprendizado e promover o desenvolvimento integral dos estudantes. A inserção das artes visuais no contexto da alfabetização artística vai além da simples aquisição de habilidades técnicas; ela promove o desenvolvimento holístico dos estudantes, estimulando a criatividade, a auto expressão e a apreciação estética. Além disso, a alfabetização artística pode complementar e fortalecer outras áreas do currículo, tornando o aprendizado mais significativo e envolvente para os alunos. Portanto, compreender os objetivos e justificativas por trás dessa integração é essencial para informar práticas educacionais mais eficazes e promover uma abordagem mais holística e inclusiva da educação. A história das artes visuais é uma tapeçaria rica e complexa de criatividade, inovação e reflexão humana. À medida que continuamos a explorar as obras dos mestres do passado e as visões dos artistas contemporâneos, somos lembrados da capacidade única da arte visual de nos inspirar, provocar e nos conectar com o mundo ao nosso redor. É uma jornada sem fim, repleta de beleza, significado e possibilidade, convidando-nos a mergulhar nas profundezas da imaginação e da expressão humana.

PALAVRAS-CHAVE: Artes visuais; educação infantil; desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e letramento em artes visuais emergem como áreas de estudo e prática que vão além da mera capacidade de desenhar ou pintar, abrangendo uma compreensão mais profunda da linguagem visual e sua aplicação significativa na vida cotidiana. Esta abordagem reconhece a importância de desenvolver habilidades de leitura e produção de imagens, bem como a capacidade de interpretar e contextualizar seu significado dentro de diferentes contextos culturais e sociais. No entanto, apesar do reconhecimento crescente da importância dessas competências, persistem desafios significativos no desenvolvimento de estratégias eficazes de ensino e aprendizagem.

Um dos principais desafios enfrentados na alfabetização e letramento em artes visuais reside na lacuna entre a percepção pública sobre as artes visuais como uma disciplina "menos essencial" e a sua verdadeira importância como ferramenta crucial para a expressão, comunicação e compreensão do mundo ao nosso redor. Esta lacuna pode resultar em falta de investimento em recursos educacionais adequados e na marginalização das artes visuais no currículo escolar.

Os objetivos da alfabetização e letramento em artes visuais são multifacetados. Eles incluem capacitar os alunos a desenvolver habilidades técnicas em várias formas de expressão visual, estimular a criatividade e a imaginação, promover a compreensão crítica das imagens presentes na sociedade contemporânea e cultivar uma apreciação pela diversidade cultural e estética. Além disso, busca-se fomentar a autonomia dos alunos como produtores e consumidores de arte, capacitando-os a participar ativamente do diálogo visual em um mundo cada vez mais orientado para a imagem.

Para alcançar esses objetivos, diversas metodologias podem ser adotadas, incluindo abordagens práticas baseadas em projetos, estudos de caso que exploram obras de arte em contextos históricos e culturais específicos, e atividades que incentivam a reflexão crítica e o diálogo em torno das imagens. Além disso, estratégias interdisciplinares que integram as artes visuais com outras disciplinas, como literatura, história e ciências sociais, podem enriquecer a experiência

de aprendizagem e ampliar as possibilidades de expressão artística dos alunos.
Em suma, a alfabetização e letramento em artes visuais desempenham um papel fundamental na formação de indivíduos criativos, críticos e culturalmente conscientes. Ao superar os desafios existentes e adotar abordagens inovadoras e inclusivas, podemos capacitar os alunos a desenvolver uma compreensão profunda e significativa da linguagem visual, preparando-os para se tornarem participantes ativos e informados em uma sociedade cada vez mais visualmente orientada.

DESENVOLVIMENTO

As artes visuais representam uma das formas mais antigas e fundamentais de expressão humana, traçando uma jornada que se estende desde os primórdios da civilização até os dias atuais. Ao longo da história, a arte visual desempenhou um papel vital na comunicação de ideias, na reflexão da cultura e na exploração da condição humana. Neste artigo, exploraremos essa fascinante evolução das artes visuais através das eras.
Nossa jornada começa nas profundezas das cavernas pré-históricas, onde nossos antepassados deixaram marcas de sua presença por meio de pinturas rupestres. Datando de milhares de anos atrás, essas representações vívidas de animais, caçadas e cenas cotidianas não apenas nos fornecem um vislumbre da vida pré-histórica, mas também revelam a profunda conexão entre o homem e o mundo natural.
Avançando para as antigas civilizações do Egito, testemunhamos a grandiosidade e o simbolismo da arte egípcia. Caracterizada por sua abordagem hierárquica e estilizada, a arte egípcia refletia as crenças religiosas e a cultura de uma sociedade profundamente arraigada na espiritualidade e na noção de vida após a morte. As majestosas pirâmides, os imponentes templos e as intrincadas tumbas decoradas com pinturas murais e relevos esculpidos são testemunhos duradouros dessa rica tradição artística.
A arte da Grécia Antiga e de Roma elevou a expressão visual a novas alturas, celebrando a beleza, o equilíbrio e o idealismo estético. Nas esculturas de mármore e bronze, como a Vênus de Milo e o Discóbolo, os artistas gregos capturaram a forma humana com uma elegância e proporção que inspiraram gerações posteriores. Enquanto isso, os romanos adotaram e expandiram as tradições artísticas gregas, criando monumentos imponentes, como o Coliseu e o Panteão, que testemunham o poder e a grandiosidade do Império Romano.
Durante a Idade Média, a arte europeia foi dominada por temas religiosos e uma abordagem simbólica e alegórica. As catedrais góticas, com seus vitrais coloridos e esculturas ornamentadas, serviram como locais de culto e celebração da glória de Deus. Enquanto isso, os manuscritos iluminados, ricamente decorados com ilustrações e caligrafia elaborada, foram veículos de conhecimento e devoção em uma era de escuridão intelectual.
O Renascimento marcou um renascimento da cultura clássica e uma nova era de exploração intelectual, inovação técnica e expressão artística. Artistas como Leonardo da Vinci, Michelangelo e Rafael redefiniram os padrões de excelência artística, criando obras-primas que ainda são reverenciadas hoje. A descoberta da perspectiva linear, a manipulação da luz e sombra (chiaroscuro) e a busca pela representação precisa da anatomia humana são apenas algumas das conquistas revolucionárias desse período.
Nos séculos seguintes, o Barroco e o Rococó levaram a arte em direções distintas, mas igualmente cativantes. O Barroco, com sua ênfase dramática, emocional e espiritual, encontrou expressão em obras monumentais, como as pinturas de Caravaggio e as esculturas de Bernini. Enquanto isso, o Rococó celebrou a elegância, a delicadeza e a extravagância, criando ambientes opulentos e exuberantes que refletiam o gosto aristocrático da época.
O advento da era moderna viu uma profunda transformação na arte visual, à medida que os artistas buscavam romper com as tradições estabelecidas e explorar novas formas de expressão. Movimentos como o impressionismo, cubismo, surrealismo e abstracionismo desafiaram as noções convencionais de representação e realidade, abrindo caminho para uma era de experimentação e ino-

vação sem precedentes.
Hoje, a arte visual continua a evoluir e se diversificar em uma miríade de formas, estilos e mídias. Dos murais urbanos às instalações de arte, das fotografias às obras digitais, os artistas contemporâneos exploram uma variedade de temas, conceitos e técnicas, refletindo os complexos desafios e questões de nossa sociedade em constante mudança.
A busca pela beleza é uma característica inata do ser humano, uma apreciação estética que transcende as barreiras sociais e ambientais. Desde a escolha de um arranjo floral até a contemplação de uma pintura, as artes visuais desempenham um papel vital na expressão e compreensão das emoções humanas, como destacado por D'Aquino (1980, p. 3).
Ele ressalta que as artes plásticas são uma forma de criação ou recriação dos sentimentos encontrados na natureza, capturados através de imagens habilmente compostas, as quais eternizam uma gama de emoções individuais e coletivas. Pintura e escultura emergem, assim, como manifestações cruciais do espírito humano, oferecendo uma janela para o passado e uma compreensão mais profunda de nós mesmos.
Entretanto, é essencial reconhecer que toda jornada tem um começo, e é nesse ponto que nossa atenção se volta agora. Rotular obras de arte como boas ou ruins é um equívoco que revela nossa falta de preparo para apreciar e compreender o que verdadeiramente é arte. Para corrigir essa lacuna, é necessário iniciar a jornada de descoberta da arte desde os primeiros traços da infância.
Segundo Lowenfild, a evolução gráfica nessa fase é dividida em duas etapas distintas. A primeira delas é a fase pré-esquemática, que ocorre entre os 4 e 5 anos de idade. Durante esse período, a criança começa a representar elementos de sua realidade e a expressar sua imaginação através do desenho de vários objetos ou suas concepções deles (Stabile, 1988, p. 26).
Os trabalhos se tornam mais completos e ganham um valor representativo reconhecível pela criança, marcando o início de sua utilização como expressão do pensamento e da forma como percebe, age ou conta suas histórias. No entanto, é importante notar que os elementos isolados presentes nos desenhos indicam que a criança ainda não está pronta para associar letras e sons para aprender a ler e escrever.
Forçar essa associação pode prejudicar seu desenvolvimento futuro. Durante essa fase, a criança segura o lápis com firmeza, mas ainda enfrenta dificuldades em seus traços, tornando-a ideal para exercícios que desenvolvem a coordenação viso- motora.
A figura humana desenhada durante essa fase é variada em suas formas, mas geralmente bastante completas. No entanto, se a representação da figura não ocorrer espontaneamente, não é aconselhável forçá-la, pois pode ser apenas um exercício gráfico. À medida que desenha, a criança muitas vezes conversa e conta histórias para explicar seus rabiscos de diferentes maneiras, mostrando um pensamento imaginativo em pleno desenvolvimento. Incentivar essa imaginação pode enriquecer ainda mais seus desenhos, conforme sugerido por Stabile (1988, p. 30).
À medida que a criança avança, ela começa a misturar uma escrita fictícia aos seus desenhos, imitando a forma como os adultos escrevem e percebendo isso como algo mágico ao alinhar e conectar os elementos gráficos, como se estivessem comunicando algo através disso.
Posteriormente, ingressamos no Estágio Pré-Operacional - Pré-Esquema, que ocorre entre os 4 e 6 anos de idade. Durante esse estágio, o pensamento intuitivo da criança continua forte, e ela é motivada principalmente pela exploração sensorial e motora, com uma ação voltada para resultados concretos (Stabile, 1988, p. 27).
Os desenhos revelam um realismo lógico e descritivo, com as figuras se relacionando umas com as outras. A criança também começa a demonstrar uma compreensão do conceito de forma, organizando os desenhos de acordo com a lógica espacial e adicionando detalhes descritivos. Esse estágio marca o momento em que a criança está pronta para associar sons e letras às palavras, indicando sua prontidão para aprender a leitura e a escrita.
As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecidas pela Lei 9394-96, sublinham a abrangência da educação, que não se limita apenas às instituições formais de ensino, mas se estende à vida familiar, à convivência

social e às expressões culturais. É uma responsabilidade compartilhada por todos, não apenas para exigir mudanças, mas também para sugerir alternativas que possam ser verdadeiramente implementadas na prática.

Segundo Tavares (2004, p. 17), os objetivos do ensino de arte fundamentam- se em três pilares: formação dos sentidos, conhecimento artístico e atividade de apreciação e produção artística. Esses objetivos abrangem uma variedade de metas, desde a sensibilização dos sentidos até o domínio do conhecimento artístico, aliado à prática de apreciação e produção.

A formação dos sentidos ocorre por meio da observação atenta das formas, sons e movimentos ao nosso redor, permitindo-nos perceber os objetos além de sua função prática. As linguagens artísticas, como dança, artes visuais, teatro e música, são instrumentos indispensáveis para expressar e interpretar a realidade.

O conhecimento artístico, por sua vez, envolve o estudo dos diferentes modos de composição utilizando os elementos formais de cada linguagem artística, mantendo sempre uma conexão com a cultura visual, sonora, cênica e da dança. A apreciação artística requer o acesso a diversas manifestações artísticas, possibilitando ao aluno familiarizar-se com a arte e compreender como ela reflete a realidade dos indivíduos em contextos diversos. A produção artística engloba uma variedade de atividades, desde pintura e dança até representações teatrais e confecção de objetos artísticos, oferecendo aos alunos a oportunidade de expressar sua criatividade de forma tangível.

A evolução gráfica durante os estágios pré-operacionais da criança, geralmente entre 2 e 4 anos de idade, é uma jornada fascinante e complexa. De acordo com Stabile (1988, p.16), essa evolução é marcada por três categorias principais de garatujas.

Na primeira fase, denominada garatuja desordenada, a criança realiza rabiscos no papel em diversas direções, explorando movimentos horizontais, verticais e circulares. Seus traços podem variar entre fracos e concentrados ou fortes e dispersos, muitas vezes cobrindo toda a folha de papel. Embora ainda não haja uma intenção clara por trás dos rabiscos, é comum observar tentativas repetidas de desenhar pequenos círculos ou células. Nessa fase inicial, as variações de cores nos desenhos podem surgir, e a escolha do instrumento de desenho é influenciada pela disponibilidade e tamanho.

A segunda fase, chamada de garatuja controlada, marca um avanço na habilidade da criança em controlar seus movimentos. Os pequenos círculos começam a se transformar em representações de pessoas e animais, com a adição de detalhes como cabelos, olhos e membros. A atividade pictórica começa a adquirir significado para a criança, refletindo elementos de sua realidade, especialmente a figura humana.

Por fim, na terceira fase, denominada garatuja intencional, os desenhos tornam-se mais complexos, com a inclusão de elementos além da figura humana, quase formando uma cena rudimentar. Embora os desenhos possam parecer rabiscos à primeira vista, eles são dotados de significado intrínseco para a criança. Os elementos são adicionados ao desenho em uma sequência particular, como braços, pernas e rostos caricaturados, revelando a assimilação gradual da importância de cada parte do corpo.

É na Educação Infantil, conforme estabelecido pela Lei 9394/96, que a criança inicia sua jornada educacional, com o objetivo de promover seu desenvolvimento integral nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. No entanto, é importante destacar que o papel dos educadores é crucial nesse processo. Professores bem preparados têm a responsabilidade de nutrir e incentivar a criatividade das crianças, evitando assim possíveis traumas que possam prejudicar seu desenvolvimento futuro.

Segundo Lowenfild, a evolução gráfica nessa fase é dividida em duas etapas distintas. A primeira delas é a fase pré-esquemática, que ocorre entre os 4 e 5 anos de idade. Durante esse período, a criança começa a representar elementos de sua realidade e a expressar sua imaginação através do desenho de vários objetos ou suas concepções (Stabile, 1988, p. 26).

Os trabalhos se tornam mais completos e ganham um valor representativo reconhe-

cível pela criança, marcando o início de sua utilização como expressão do pensamento e da forma como percebe, age ou conta suas histórias. No entanto, é importante notar que os elementos isolados presentes nos desenhos indicam que a criança ainda não está pronta para associar letras e sons para aprender a ler e escrever.

Forçar essa associação pode prejudicar seu desenvolvimento futuro. Durante essa fase, a criança segura o lápis com firmeza, mas ainda enfrenta dificuldades em seus traços, tornando-a ideal para exercícios que desenvolvem a coordenação viso- motora.

A figura humana desenhada durante essa fase é variada em suas formas, mas geralmente bastante completas. No entanto, se a representação da figura não ocorrer espontaneamente, não é aconselhável forçá-la, pois pode ser apenas um exercício gráfico. À medida que desenha, a criança muitas vezes conversa e conta histórias para explicar seus rabiscos de diferentes maneiras, mostrando um pensamento imaginativo em pleno desenvolvimento. Incentivar essa imaginação pode enriquecer ainda mais seus desenhos, conforme sugerido por Stabile (1988, p. 30).

À medida que a criança avança, ela começa a misturar uma escrita fictícia aos seus desenhos, imitando a forma como os adultos escrevem e percebendo isso como algo mágico ao alinhar e conectar os elementos gráficos, como se estivessem comunicando algo através disso.

Posteriormente, ingressamos no Estágio Pré-Operacional - Pré-Esquema, que ocorre entre os 4 e 6 anos de idade. Durante esse estágio, o pensamento intuitivo da criança continua forte, e ela é motivada principalmente pela exploração sensorial e motora, com uma ação voltada para resultados concretos (Stabile, 1988, p. 27).

Os desenhos revelam um realismo lógico e descritivo, com as figuras se relacionando umas com as outras. A criança também começa a demonstrar uma compreensão do conceito de forma, organizando os desenhos de acordo com a lógica espacial e adicionando detalhes descritivos. Esse estágio marca o momento em que a criança está pronta para associar sons e letras às palavras, indicando sua prontidão para aprender a leitura e a escrita.

Mais do que nunca, é papel fundamental do professor estimular a auto expressão dos alunos, propondo atividades de desenho que reflitam as explicações dadas em aula, experiências de passeios e histórias ou textos estudados, desencorajando a simples cópia e o desenho estereotipado.

Além disso, brevemente abordarei a música, o cinema, o teatro, a escultura e sua relação com a educação, antes de retornar para discutir com mais detalhes as características do desenho e suas fases evolutivas na criança. Você poderá observar nos anexos quadros comparativos que mostram a correspondência entre as etapas evolutivas do grafismo e outras formas de expressão artística da criança.

Quanto aos critérios de seleção de conteúdo para arte, é importante considerar:

a) Conteúdos que estejam de acordo com as capacidades de aprendizagem dos alunos;

b) Valorização dos conteúdos, incluindo as culturas dos povos;

c) Especificidades do conhecimento e da prática artística.

Os conteúdos gerais para a disciplina de arte visam promover a expressão e comunicação, o desenvolvimento técnico e o entendimento dos materiais como elementos básicos da criação artística. Também é relevante explorar a vida e obra de artistas, suas épocas e os produtos resultantes de sua arte.

Existem diversas formas de produzir imagens, incluindo técnicas de impressão como linoleogravuras, xilogravuras, carimbos de batata, águas-fortes e outras formas de gravura em metal (Neubery, 2005, p. 22).

Todas essas técnicas envolvem o corte de um material rígido para criar áreas destacadas, seguido pela aplicação de tinta e a transferência da imagem para o papel. As litogravuras, por exemplo, são feitas desenhando-se em uma pedra com giz oleoso, umedecendo-a, aplicando tinta e transferindo-a para o papel com o auxílio de uma prensa. Essas técnicas tradicionais continuam a ser exploradas e combinadas com novas abordagens na busca pela criatividade artística.

ARTES NA EDUCAÇÃO

As artes visuais têm sido integradas às aulas

escolares para facilitar o ensino, embora exijam dos professores a capacidade de conhecer e ensinar adequadamente.

Na educação infantil, muitas vezes, as artes visuais são encaradas apenas como atividades secundárias, desprovidas de significado, conforme destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 61). No entanto, a arte não deve ser vista como uma mera ocupação de tempo livre, mas sim como uma ferramenta para formar cidadãos críticos e participativos na sociedade, abrindo-lhes os horizontes para novas perspectivas. Através da arte, os alunos podem desenvolver suas habilidades criativas e de observação.

Ao conhecer a arte de diferentes culturas, os alunos têm a oportunidade de compreender a relatividade dos valores enraizados em suas próprias formas de pensar e agir (PCN/2001, p. 61). A expressão do saber, a comunicação, a interação com materiais diversos e a compreensão da arte como um fenômeno histórico são aspectos que os Parâmetros Curriculares Nacionais enumeram como fundamentais para capacitar os alunos do Ensino Fundamental, preparando-os para uma competência estética nas diversas modalidades artísticas, como dança, música, teatro, artes plásticas, entre outras.

De acordo com os PCN's, os conteúdos de arte no Ensino Fundamental visam promover a formação cidadã dos alunos, buscando estimular a participação, a igualdade, a compreensão e a valorização tanto da produção artística nacional quanto internacional. No entanto, muitas vezes, questões simples que despertam a curiosidade, até mesmo em adultos, são negligenciadas. Por exemplo, temas como o funcionamento da tinta podem ser explorados de maneira criativa em sala de aula, proporcionando uma experiência de aprendizado atrativa e significativa para os alunos.

"Os objetivos do ensino de arte se sustentam sobre três pilares: formação dos sentidos, conhecimento artístico, atividade de apreciação e produção artística" (Tavares, 2004, p. 17). Embora esses três eixos sejam trabalhados em conjunto, é importante abordá-los separadamente.

A formação dos sentidos nos ensina a ver e ouvir além das aparências dos objetos, percebendo os aspectos que traduzem seu significado no cotidiano. Para Tavares (2004), essa formação é indispensável para a compreensão do que acontece ao nosso redor, envolvendo a leitura de formas, sons e a observação das interações humanas (Tavares, 2004, p. 17).

O conhecimento artístico constitui o segundo eixo e engloba o estudo dos diferentes modos de composição com os elementos formais de cada linguagem artística. É essencial manter o contato com a cultura visual, sonora, cênica e da dança, explorando o universo das imagens, dos sons e dos movimentos presentes em nosso entorno. Isso inclui o entendimento das diferentes formas de expressão cultural, como máscaras africanas e pinturas corporais indígenas, que possuem significados próprios para os povos que as criaram (Tavares, 2004, p. 18).

Além disso, o conhecimento artístico envolve questões como o que é arte, quem a faz, quando, onde e como. Nas artes visuais, por exemplo, a composição é organizada a partir de elementos como forma, linha, cor, luz e volume. Na música, são considerados elementos como timbre, intensidade, densidade, duração e altura. Já no teatro, a representação é estruturada a partir da ação, do personagem e do espaço cênico (Moura, 2004, p. 18/19).

Outro objetivo do ensino de arte, segundo Moura (2004, p. 19), é possibilitar ao aluno o domínio de diferentes formas interpretativas do significado dos objetos, de acordo com seu olhar e conhecimento. O currículo de arte, portanto, deve responder às perguntas sobre o que ensinar, como e por que (Contreras, 1989, citado em Souza, 2003, p. 3).

É essencial repensar o ensino de arte em um contexto atual, buscando formas de reciclar artisticamente os objetos e promover uma abordagem mais ampla e criativa da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, as artes visuais desempenham um papel fundamental na educação, proporcionando aos alunos uma variedade de benefícios que vão além do desenvolvimento de habilidades artísticas. Ao integrar

as artes visuais no currículo educacional, as escolas podem estimular a criatividade, a expressão pessoal, o pensamento crítico e a apreciação estética. Além disso, as artes visuais oferecem uma plataforma para explorar questões sociais, culturais e emocionais, ajudando os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor.

Ao promover a inclusão das artes visuais na educação, é possível criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e envolvente, onde os alunos são incentivados a explorar, experimentar e descobrir por meio da arte. Isso não apenas enriquece suas experiências educacionais, mas também os prepara para enfrentar os desafios do século XXI, onde a criatividade e a inovação são cada vez mais valorizadas.

Portanto, é essencial que as instituições educacionais reconheçam a importância das artes visuais e invistam em programas que promovam a integração da arte no currículo. Ao fazer isso, estaremos capacitando as gerações futuras com as habilidades e o conhecimento necessários para prosperar em um mundo cada vez mais complexo e diversificado. A educação em artes visuais não apenas enriquece as vidas dos alunos, mas também contribui para uma sociedade mais criativa, inclusiva e culturalmente vibrante.

Além de promover a criatividade e a expressão individual, as artes visuais na educação oferecem uma plataforma única para os alunos explorarem e compreenderem conceitos complexos de uma maneira visual e tangível. Através da criação e análise de obras de arte, os estudantes podem desenvolver habilidades de observação, análise crítica e interpretação, que são essenciais para o pensamento crítico e a resolução de problemas em todas as áreas da vida.

As artes visuais proporcionam uma oportunidade valiosa para os alunos explorarem e expressarem suas emoções e experiências pessoais. Através da pintura, desenho, escultura e outras formas de arte, os alunos podem dar voz às suas experiências internas, promovendo uma maior consciência emocional e autorreflexão.

Ao integrar as artes visuais no currículo escolar, também estamos reconhecendo a importância da diversidade cultural e da inclusão. As obras de arte refletem as experiências e perspectivas de diferentes culturas e comunidades, permitindo que os alunos explorem e apreciem a riqueza da diversidade humana.

Isso não só promove a compreensão intercultural, mas também ajuda a construir pontes entre diferentes grupos e promove a aceitação e a tolerância.

As artes visuais na educação são muito mais do que simplesmente aprender a desenhar ou pintar. Elas são uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento holístico dos alunos, promovendo a criatividade, o pensamento crítico, a auto expressão, a consciência emocional, a diversidade cultural e a inclusão. Ao investir nas artes visuais na educação, estamos investindo no potencial ilimitado de cada aluno e no futuro de uma sociedade mais empática, inovadora e culturalmente enriquecida.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. 1981 Brasiliense. São Paulo: SP, 116.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil e Glossário. Brasil- Constituição 1988- Rio de janeiro FAE, 1989, 176 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. 2001. Ministério da Educação Fundamental. Volumes: 8, 9, 10. Apresentação dos Temas Transversais e Ética- Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte. volume 6 2001, Brasília MEC/SEF.

CUNHA, L. A. Educação, Estado e democracia no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995.

D’AQUINO, Flavio. Artes Plásticas I: Biblioteca Educação é Cultura. Rio de Janeiro: Bloch: FENAME, 1980.

FEIJÓ, Martin Cezar. O que é Política Cultural. Brasiliense. SP 1983, 80 p. GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LORENZATO, Sérgio. Por que não Ensinar Geometria? Educação Matemática em Revista. Geometria.SBEM-Ano III- 1º Sem. 1995, p. 03-13

MEI/SEF (Brasil) Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte. volume 6. 2001, Brasília.

NEUWBERY, Elizabeth. Como e porque se faz Arte. Ática 2005 SP 1ª ed. NEUWBERY, Elizabeth. Os segredos da Arte. Ática 2005 SP 1ª ed.

NEWBERY, Elizabeth. Por Dentro da Arte. Como e por que se faz arte. Ática SP 2005 63 p.

RAFFA, Ivete. Fazendo Arte com os Mestres. Escolar 2006. SP 160 p. RCN Referencial Curricular Nacional Brasil ... v.3 2002);

SALDANHA, A.C. et all. Manual de arte Educação: uma dinâmica para o desenvolvimento. Brasília: Federação Nacional das APAES,1999.

SCHILICHTA, Consuelo Alcione Borba Duarte. Artes Visuais e Música. Curitiba: IESDE, 2004 p. 280.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3. Conhecimento de Mundo.

STABILE, Rosa Maria. A expressão Artística na Pré-Escola. São Paulo: FAE/ INL, 1988.

TEBOLA, L.M. Arte, Cultura, Educação e Trabalho. Brasília, 2000. Federação Nacional das APAES.

TORRES, P. L. Uma leitura para os Temas Transversais: Ensino fundamental. Curitiba: SENAR-PR 2003, 620p.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Um Brasil para crianças, 3ª ed. São Paulo: Global Universitária, 1988.

USO DE TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II

DANILO JOSE CLAUDINO

RESUMO

O objetivo deste trabalho acadêmico tem por finalidade explorar o uso de tecnologias no processo de aprendizagem, utilizando ferramentas de letramento digital para os estudantes do ensino fundamental II, possibilitando, assim, auxiliá-los com eventuais dificuldades de aprendizado em leitura e escrita. O tema é atual e relevante, se fazendo presente no cenário diário de muitos jovens que se utilizam das tecnologias por meio de redes sociais, aplicativos de celular ou simplesmente, tendo acesso à rede mundial de computadores, tanto na escola e principalmente em suas casas e que, eventualmente, ainda possuam defasagem com atividades básicas de leitura e de escrita. A pesquisa se desenvolveu de forma qualitativa, utilizando levantamento bibliográfico, além da coleta de dados, onde fora constatado que existe dificuldade de aprendizado, levando-se em consideração a pouca ou falta de instrução das próprias famílias dos estudantes, o desinteresse em querer aprender dos próprios jovens, a falta de políticas públicas efetivas no país - principalmente no Estado e Município de São Paulo - que incentivem esses jovens, bem como à falta de ensino e de aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental I. Assim, tratando de tecnologias no processo do aprendizado e letramento digital no ensino fundamental II, quais ferramentas poderiam ser utilizadas para ajudar esses estudantes com a defasagem escolar? A partir dessa dúvida, percebe-se que uma das melhores maneiras para encorajar esses jovens seria utilizar as próprias ferramentas tecnológicas e digitais à disposição dos alunos para engajar o estudo de escrita e de leitura, como passaremos a destacar adiante.
PALAVRAS-CHAVE: Aprendizado; Tecnologias; Letramento; Educação.

ABSTRACT

The objective of this academic work is to explore the use of technologies in the learning process, using digital literacy tools for elementary school students, thus enabling them to assist with any learning difficulties in reading and writing. The topic is current and relevant, present in the daily lives of many young people who use technologies through social media, mobile apps, or simply by accessing the World Wide Web, both at school and especially at home, and who may still be lagging behind in basic reading and writing skills. The research was qualitative, using a bibliographical survey and data collection. It was found that learning difficulties exist, considering the limited or lack of education among the students' families, the lack of interest in learning among the young people themselves, the lack of effective public policies in the country— particularly in the State and Municipality of São Paulo— to encourage these young people, as well as the lack of teaching and learning in the early years of elementary school. Therefore, when addressing technologies in the learning process and digital literacy in elementary school, what tools could be used to help these students with their academic deficit? Based on this question, it is clear that one of the best ways to encourage these young people would be to use the technological and digital tools available to them to engage them in the study of writing and reading, as we will highlight below.

KEYWORDS: Learning; Technologies; Literacy; Education.

1. INTRODUÇÃO

Como visto, o presente artigo científico tem por finalidade explorar o uso de tecnologias no processo do aprendizado, utilizando ferramentas de letramento digital para os estudantes do ensino fundamental II, auxiliando os estudantes com eventuais dificuldades de aprendizado em leitura e escrita.

É sabido que no Brasil e principalmente nas grandes capitais de São Paulo, a maioria dos

estudantes fazem uso constante de smartphones e tablets, tendo acesso
- quase que ilimitado - à internet e as mais variadas redes sociais. Contudo, uma parte dos jovens, infelizmente, não têm acesso à computadores, devido à falta de condições financeiras de suas famílias, mas isso não impede que tenham acesso à tecnologia de outras maneiras, como por exemplo, acessando os aparelhos celulares de seus responsáveis, assistindo televisão, ou jogando videogame com seus parentes.

Além disso, muito por conta da pandemia provocada pelo vírus SARS-COV-2 (COVID-19) e diante da iminência da quarentena nos anos de 2020 e 2021, muitos dos educandos perderam completamente o contato presencial com seus professores, colegas de sala e demais funcionários da escola o que resultou em prejuízos diversos de leitura e de escrita.

Dessa forma, a educação teve de ser remodelada desde a estrutura no sistema de educação, até as diferentes metodologias de ensino e aprendizagem.

Voltando para a realidade da presente pesquisa, seja por conta do uso imoderado das tecnologias, seja pela restrição e isolamento total com o mundo digital, uma parte dos estudantes apresentam defasagem de aprendizado não só na matéria de língua portuguesa, como também em diversas outras aéreas da grade curricular escolar, sendo que muitos deles, entre 10 aos 17 anos de idade, não são capazes de ler ou escrever com fluência, alguns, inclusive, não conseguem sequer copiar as atividades ou matérias da lousa o que, lamentavelmente, poderá resultar prejuízos catastróficos no futuro, tanto academicamente como profissionalmente. Entre outras palavras, uma alfabetização mal direcionada trará impactos negativos tanto na vida pessoal, acadêmica e profissional dos estudantes, recomendando-se então, elaborar uma abordagem pedagógica fazendo uso de ferramentas tecnológicas, para desenvolver o processo de alfabetização e letramento, para que possam assim - os estudantes - tornarem-se cidadãos aptos a exercerem plenamente sua vida social, profissional e acadêmica.

Na visão um tanto quanto "conservadora" de Colello, 2012: "uma pessoa que não sabe exprimir seus pensamentos por meio da escrita, é um ser analfabeto".

Nessa toada, o processo de alfabetização se faz presente e é extremamente importante na vida de todos os cidadãos, principalmente aqueles que estão com defasagem em leitura e escrita, na medida em que a língua portuguesa faz parte do cotidiano diário de cada pessoa no Brasil. Na visão de Montessori, 2018:

É a língua que distingue o ser humano dos outros animais, pois esta é um meio de expressão do pensamento e, portanto, da sua inteligência, sendo capaz de compartilhar o pensamento que lhe é falado e a capacidade de compreender o que os outros dizem, a fim de atingir um bem em comum e de finalizar um trabalho.

Assim, para fundamentar o presente trabalho, acreditando que a elaboração desse artigo cientifico poderá estimular os jovens a superarem suas dificuldades de aprendizado com a leitura e a escrita, busca-se buscar o argumento metodológico na visão de quatro autores contemporâneos da educação: a educadora e doutora Emília Ferreiro, que teve o privilégio de ser orientada por Jean Piaget, a pedagoga e doutora: Maria Montessori, a professora e doutora: Silvia de Mattos Gasparian Colello, especialista em letramento - e que inclusive já foram citadas, e o professor doutor: Paulo Freire, patrono da educação brasileira, reforçando o uso de ferramentas tecnológicas para contribuírem com o aprendizado de leitura e escrita, reforçando a importância da educação para tornar os estudantes plenamente aptos a exercerem sua cidadania, cumprindo seus direitos e obrigações quando adultos, tal como é o objetivo da educação básica no Brasil.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Objetivos:

Busca-se então com o presente trabalho: a) diagnostica em qual estágio de alfabetização encontra-se cada um dos estudantes com defasagem; b) elaborar atividades pe-

dagógicas, combinadas ao uso tecnológico de ferramentas digitais para demonstrar o funcionamento da escrita e leitura para os estudantes; c) promover o uso de ferramentas digitais e tecnológicas como games, quiz, aplicativos de celular, e redes sociais, para fomentarem o processo de leitura e escrita dos estudantes.

2.2. Justificativa:

Diante da constatação de que existe grande parte de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental II nas escolas do Brasil, incluindo o Estado e Município de São Paulo com dificuldade de leitura e escrita, percebe-se, analiticamente, que o analfabetismo é um problema de grande repercussão e impacto contemporâneo.

Através de simples pesquisa na rede mundial de computadores (internet), percebe-se o descaso e falta de investimento na educação do Brasil, além do sucateamento das escolas públicas que resultam no baixo nível de ensino no país. Segundo dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF): "13% dos brasileiros com idades entre 15 e 64 anos, são considerados analfabetos funcionais", isso corresponde à 17,4 milhões da população brasileira.

Sabendo dos dados relatados acima, se tratando de estratégias de aprendizado de letramento, quais ferramentas tecnológicas poderiam ser utilizadas para ajudar esses estudantes com a defasagem de leitura e de escrita?

Tem-se que é de suma importância trabalhar ferramentas tecnológicas para apreensão do conhecimento e para despertar o interesse dos estudantes em querer aprender, desafiando o educador à criticidade das suas práticas na sala de aula.

Percebe-se que com a tecnologia, cria-se a possibilidade de encurtar as distâncias do ensino e de aprendizagem, possibilitando, assim, novas formas de linguagem e de comunicação, utilizando ferramentas digitais, tais como, aplicativos e redes sociais, para ampliarem a absorção de conhecimento pelos jovens.

Nessa perspectiva, ainda que alguns estudantes, infelizmente, não tenham acesso à computadores em suas casas, indiretamente, muitos desses jovens fazem uso de celulares, nem que sejam de seus pais ou responsáveis. Infere-se então que a maioria dos estudantes da geração atual, possuem contato íntimo com as tecnologias digitais, incluindo no dia a dia nas escolas. Ocorre que, uma vez inseridos nessa realidade, conclui-se que todas e todos os estudantes são capazes de entenderem suas programações, utilizando suas habilidades e potencialidades para o ensino e aprendizagem do letramento digital.

2.3. A problemática do analfabetismo:

Em que pesem os muitos esforços da educação brasileira, que inclusive, vem evoluindo nos últimos anos para erradicar por completo o analfabetismo no país, ainda há milhões de pessoas que infelizmente não sabem ler e nem escrever. Seguindo o discurso de Freire (2001, p. 98): “a educação não é a chave, a alavanca, o instrumento para a transformação social. Ela não o é, precisamente porque poderia ser [...] O que quero dizer é que a educação é limitada, a educação sofre limites”.

Segundo dados do Governo do Estado de São Paulo, os dados revelam que a situação melhorou e que houve uma “queda no alfabetismo de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019”. Porém, ainda há níveis alarmantes que merecem consideração:

No entanto, ainda há muitas pessoas que não possuem qualquer nível de alfabetização e que por este motivo ficam à margem da sociedade, vivendo fora da zona onde aparecem as melhores oportunidades, tanto profissionais, quanto pessoais. A taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8% em 2018 para 6,6%, em 2019, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação, divulgada hoje (15). Apesar da queda, que representa cerca de 200 mil pessoas, o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos. São Pessoas de 15 anos ou mais que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples.

Cabe ser destacado que houve um tempo em que se pensava que a educação seria restrita e inacessível para a maioria das pessoas, principalmente para a classe mais pobre. No entanto, devemos lembrar que, "ser possível estudar", está estritamente condicionado a fatores sociais, culturais, ideológicos e em outras palavras, nos contextos atuais do cotidiano diário de cada aluno, incluindo a formação de profissionais e o interesse dos estudantes em querer aprender.

Nessa perspectiva é necessário que se invista na formação de professores para que se possibilite alfabetizar - tornando os estudantes - também formadores críticos, capazes de transformar sua própria realidade e desenvolverem-se como cidadãos.

Com o uso de novas ferramentas tecnológicas de aprendizado, uma das tarefas do educador é repensar as suas práticas educacionais e adaptá-las para que o possível seja feito e que os jovens sejam capazes de aprender mais do que o básico exigido, fugindo da normalidade e tornando-se sujeitos pensantes.

Com base no entendimento amplo deste contexto, o educador deve expor como e onde o aluno irá utilizar o que se pretende ensinar, baseados em problemas reais dos envolvidos, incluindo o conhecimento sobre a sua aplicabilidade.

Segundo dados do Sistema de Gestão Escolar - SPONTE (2018):

Disponibilizar ferramentas digitais para as crianças que estão aprendendo a ler e a escrever é algo que tem trazido importantes mudanças e benefícios nesse complexo processo, como a possibilidade de terem uma educação com mais qualidade, mais inclusiva e acessível e que possibilite uma melhor assimilação do conteúdo.

Utilizar uma tecnologia na sala de aula e no processo de alfabetização é algo que precisa ter um bom planejamento pedagógico para que não seja apenas uma distração para as crianças. O corpo docente da escola deve elaborar um plano de aulas e atividades que apresente as ferramentas educativas da era digital. A escola também pode solicitar apoio por parte das famílias, de forma que os pais e responsáveis dos alunos os ajudem a explorar a era digital e a aprender com os recursos disponíveis.

Como podemos observar na nossa pesquisa de campo, os alunos do objeto de estudo se emolduram nos dados desse problema tão amplo que abrange todo o país, diante das desigualdades socioculturais na qual se enquadra a educação do Brasil desde os seus primórdios. Como destacado:

Quando a criança chega ao final do 2º ano do ensino fundamental sem saber ler, ou lendo precariamente, como é o caso de mais da metade dos alunos brasileiros, sua trajetória escolar fica comprometida. Isso se reflete em altas taxas de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão." (BRASIL, 2019a, p.11).

Segundo Colello (2012, p. 19): "Se a linguagem é a maior das invenções humanas, a escrita é a maior conquista da civilização, motivo pela qual ela marca o início da história da humanidade." No entanto, ao alfabetizar os jovens, deve-se levar em consideração alguns fatores como: não os tratar como crianças, deixar claro o porquê de precisarem aprender algum conteúdo novo antes de começar a ensiná- los, e porquê a aplicabilidade daquele conhecimento trará resultados positivos.

Segundo Montessori (2018) ler e escrever originou-se na construção e avanço da ciência, onde é que se apoiam as civilizações. Este é o caminho em que a educação deve ser norteada, por meio dos conhecimentos científicos, favorecendo o processo de aprendizado de forma criativa e construtiva.

Também é oportuno destacar a formação dos docentes em busca de novas metodologias, embasando-se nas teorias críticas e pós críticas, pois essas ajudam a entender o aluno como protagonista no processo de ensino aprendizagem, evitando práticas tecnicistas e ditames conservadores.

Assim, após a exposição do problema, é importante criar um plano de aula, evitando regras rígidas, contextos ortodoxos e desgastantes, desta forma serão propostas atividades utilizando um aplicativo de alfabetização e recursos como a câmera digital e o perfil da rede social da escola.

2.3. Fundamentação teórica

A alfabetização é um ato de justiça social, pois habilita o cidadão a entender e interagir com autonomia, sendo o desenvolvimento da cidadania social definido como um modo de ser, de estar, de agir no mundo de forma participativa.

Conforme Freire (1979), o processo de alfabetizar deve ser construída de dentro do indivíduo, para fora. Deve partir do conhecimento prévio do educando, do que ele gosta, dos interesses que possui, pois assim, a curiosidade instiga a vontade de compreender e desenvolver a escrita e a percepção de que a escrita é a tradução dos sons que já falamos em nosso dia a dia. Assim como já dito pelo autor "[...] que o bicho gente, muito antes de desenhar e fazer a palavra escrita, falou, disse a palavra e, muito tempo antes de escrever, "leu" o mundo dele," leu" a realidade dele.[...]" (FREIRE, 2001, p 136).

Nesse sentido, na visão do autor: "ensinar não é transferir conhecimento, mas
criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção." (2020. p.24).

Devemos lembrar que as desigualdades educacionais são presentes desde o início da nossa história; problema esse que vem sendo trabalhado através das reformas da educação brasileira e da criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com o objetivo de minimizar os impactos que persistem nos dias atuais.

Vale destacar que o Decreto número 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019b) que institui a Política Nacional de Alfabetização, esclarece que:

Artigo 1º: Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção

da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. [grifo nosso]

Segundo dados do Senado Federal, 2020:

[...] Atualmente 11 milhões de brasileiros não sabem ler nem escrever. A meta do Plano Nacional de Educação é erradicar o analfabetismo até 2024. Mas com a suspensão das aulas presenciais, por causa da pandemia de covid-19, a alfabetização foi prejudicada. O vice-presidente da Comissão de Educação, senador Flávio Arns (Podemos - PR), informou que apenas 33% das escolas têm internet e a maioria dos alunos não possui computador com conexão de qualidade.

Para a autora Ferreiro (1989), a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação, e a dificuldade central na alfabetização é compreender os processos de passagens de um modelo de organização conceitual a outro, ou seja, ao absorver a informação dada, o aluno deixa de lado parte da informação não assimilável e introduz um elemento interpretativo.

O processo de alfabetização tem como objetivo tem como objetivo: reconciliar evidências contraditórias, passar por períodos de conflitos e dificuldades de acomodação; selecionar o que se consegue assimilar; criar uma interpretação própria, que para o aluno faça algum sentido, levando em conta aspectos quantitativos das palavras ou objetos, e ou aspectos qualitativos.

Com o avanço da nossa sociedade e dos recursos digitais bem como uso de novas ferramentas tecnológicas de aprendizado, uma das tarefas do educador é repensar as suas práticas educacionais e adaptá-las de modo que a mesma se adeque às necessidades da nossa sociedade.

Através dessa atualização do docente, visando os interesses e a linguagem dessa nova geração, o ensino se torna mais próximo à realidade do aluno, permitindo assim que os jovens sejam capazes de aprender mais do que o básico exigido; ampliando as maneiras de favorecer a aprendizagem e de transformar os alunos em sujeitos pensantes e atuantes na sociedade.

A população tinha interesse e em ter o direito de se expressar garantidos pela Declaração de direitos Humanos de 1791, em que estabelecia e garantia o maior tesouro da

civilização: o direito e a liberdade de expressão.

A partir de então todas as pessoas conseguiram empregar essa conquista como obrigatória, portanto, nestas épocas, as pessoas entenderam a importância de criar e desenvolver habilidades intelectuais mais elaboradas essenciais para auxiliar o próprio desenvolvimento cognitivo do ser humano e assim, favorecer um nível cultural mais elaborado (MONTESSORI, 2018).

O local onde a população em massa, conseguiria aprender conceitos novos e a nova forma de se expressar, seria com a educação nas escolas. Neste momento, comprova-se na prática a necessidade de representar a linguagem por meio de um sistema fonético e escrito, sempre respaldando a linguagem social usada com a escrita, a fim de que haja a integração e a complementação entre linguagem, leitura e escrita.

A composição de um alfabeto pôde integrar à linguagem um sistema composto por regras pré-estabelecidas que se traduzem no mecanismo da escrita alfabética. A qual consiste em representar por sinais gráficos e que combinados formam as palavras, estas, por sua vez são as representações de todos os sons que o humano pode fazer. Estes sons, só são possíveis, pois o humano apresenta uma anatomia que favorece a emissão e a combinação de múltiplos sons. Isso se dá, graças a forma que as cordas vocais têm e toda a estrutura bucal, fundamentais para essa expressão oral que é a linguagem (MONTESSORI, 2018).

Em nosso desenvolvimento cognitivo precisamos fazer a conexão da linguagem e da cultura em que estamos inseridos com os sons representados. Assim a escrita surge naturalmente em meio a todo o processo de desenvolvimento da psique.

Contudo, importante evidenciar que a escrita não é o alfabeto, a escrita são realizações de transpor o pensamento em uma ação de modo a traduzir e a contar uma longa trajetória histórica que a linguagem sofreu, uma vez que a língua sempre muda, sempre há melhorias em cada geração (MONTESSORI, 2018).

Observamos essa dinâmica quando analisamos o processo de alfabetização no seu estágio inicial, seja no contexto familiar ou no ensino pré-escolar, através da leitura de histórias e brincadeiras que usem palavras, músicas e rimas, que compõe a consciência fonológica que é descrita como essencial para a alfabetização de acordo com o Plano Nacional de Alfabetização (2019ª, p. 30). Com o ingresso no Ensino Fundamental I as crianças iniciam formalmente o conhecimento alfabético, através da apresentação das letras, o seu valor fonológico e as suas formas.

Com o sucesso da leitura e escrita a alfabetização evolui com o avanço e desenvolvimento da leitura, bem como do vocabulário, da gramática, da interpretação e produção textual até que a alfabetização seja consolidada, chegando à leitura de processamento visual.

De acordo com Reis et al. (2010), no início da aprendizagem da leitura predomina-se a via fonológica ainda que a via lexical também seja recrutada; a partir da progressão da aprendizagem, a leitura se torna mais fluente e a via lexical ganha maior predominância. Ainda conforme alguns estudos funcionais das bases cerebrais dos défices leitores, os mesmos apresentam menor ativação nas regiões dorsais e ventrais quando comparados com leitores típicos (et al. 2011), áreas que de acordo com Pugh et al. (2000), estão diretamente ligadas aos processos de aprendizagem da leitura e reconhecimento da palavra.

Conforme Serafim e Sousa (2011), por meio de recursos tecnológicos, professores e professoras da Educação Básica podem reorganizar as propostas metodológicas de ensino em suas práticas para trabalharem com vídeos digitais produzidos pelos próprios educandos e educandas, a fim de que seja uma ferramenta para motivar e inserir o aluno e aluna em um ensino e aprendizagem participativo e construtivo. A fim de que se organize as informações e as reelabore, evidenciando a própria visão dos alunos, o que torna os conceitos científicos em uma linguagem acessível a todos e todas, aproximando-se mais da realidade de cada um.

Aqui cabe desmistificar a cultura do aprendizado conservador, aquele em que o aluno

só vai para a escola para "copiar da lousa", ouvir o que a professora e o professor têm a dizer e ir para a casa sem assimilar o conteúdo. Há de ser levado em consideração no que concerne o letramento e aprendizado dos jovens, ferramentas tecnológicas digitais que permitam a busca do conhecimento.
Com novas ferramentas digitais, é permitido que o aluno não só seja lecionado na escola, como também pratique e aprenda por si mesmo em casa, de forma mais rápida e menos exaustiva, permitindo-se utilizar de aplicativos, plataformas digitais e meios tecnológicos de pesquisa, até atingir os seus objetivos de aprendizado.
Assim, chegamos a conclusão de que o letramento digital envolve habilidades como buscar, selecionar e compreender informações em ambientes virtuais, além de refletir sobre a confiabilidade e a ética no uso desses conteúdos.

No Ensino Fundamental II, etapa em que os estudantes estão em pleno desenvolvimento de sua autonomia intelectual, a inserção orientada das tecnologias pode transformar a maneira como aprendem e se expressam.
Além disso, é preciso considerar a desigualdade no acesso. O letramento digital não pode se restringir a estudantes que já possuem familiaridade com dispositivos e plataformas. A escola pública, em especial, tem o dever de democratizar esse conhecimento, garantindo formação docente contínua, infraestrutura adequada e metodologias que integrem o digital ao currículo de forma significativa.

2.5. Metodologia

Assim, o uso de tecnologias no processo de aprendizagem no Ensino Fundamental II deve ser encarado como parte estruturante de uma educação contemporânea. Investir no letramento digital é garantir que nossos estudantes não sejam apenas consumidores passivos de conteúdo, mas sujeitos ativos, capazes de transformar a informação em conhecimento e a tecnologia em ferramenta de cidadania.

Diante das transformações sociais e tecnológicas do século XXI, a escola tem o papel fundamental de promover uma educação alinhada às competências exigidas pela cultura digital. Neste trabalho, evidenciou-se que o letramento digital no Ensino Fundamental II não é apenas uma demanda contemporânea, mas uma condição indispensável para o desenvolvimento integral dos estudantes.
Dessa forma, uma atividade foi pensada para trabalhar e desenvolver as dificuldades específicas que cada estudante. Propõe-se então, que o grupo com dificuldade de leitura e de escrita utilize o aplicativo chamado "aprendemos e brincamos. Palavras em Português" criado pela DOMOsoft em uma funcionalidade do aplicativo chamado: "soletrando", cuja aparece a imagem e a criança deve digitar a o nome que aparece na figura, as quais estão alocadas uma lista de palavras geradoras de um tema central, enquanto que os alunos, já na fase silábico-alfabética, pediu-se para relatarem por meio da escrita como foi a aula anterior sobre o tema.

4. CONCLUSÃO

Considerando que as análises dos dados da pesquisa foram de cunho qualitativo e de caráter exploratório, buscou-se entender a problemática estudada, identificando e observando às dificuldades individuais de cada aluno presente no projeto.
Diante de um mundo cada mais globalizado, onde as tecnologias avançam de forma rápida, é necessário pensar e propor aos alunos atividades que façam uso da internet e ferramentas interativas.
A utilização de tecnologias educacionais como o aplicativo "Aprendemos e Brincamos. Palavras em Português", da DOMOsoft, demonstrou-se uma estratégia eficaz para potencializar o processo de alfabetização e letramento em ambientes digitais. Através de atividades interativas, lúdicas e acessíveis, os estudantes do Ensino Fundamental II que participaram da experiência pedagógica apresentaram avanços significativos na identificação, compreensão e uso das palavras da língua portuguesa, evidenciando que a integração do digital ao currículo pode, de fato, favorecer o aprendizado.

Portanto, conclui-se que o uso pedagógico de ferramentas tecnológicas, quando planejado com intencionalidade didática e alinhado às necessidades da faixa etária, promove não apenas o domínio técnico dos recursos digitais, mas também o desenvolvimento cognitivo, linguístico e crítico dos alunos. O letramento digital, nesse sentido, deve ser incorporado como eixo transversal na prática pedagógica, contribuindo para uma educação mais inclusiva, criativa e conectada com o mundo contemporâneo.

O objetivo desta pesquisa portanto foi desenvolver um plano de aula para auxiliar na alfabetização de um grupo de jovens com defasagem escolar, fazendo uso de ferramentas como aplicativos, câmeras fotográficas e a própria rede social da escola no Facebook, para estimular esses alunos a aprenderem ler e a escrever.

Nessa perceptiva, foi analisado o contexto onde a escola está inserida, a metodologia usada, e o conhecimento prévio dos estudantes, para promover a conscientização da importância de ler e escrever, os estimulando como atividades diferenciadas, observando-se que é possível fazer uso de uso de tecnologias no processo de aprendizagem: letramento digital no ensino fundamental II.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. - Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Atos do Poder Executivo. Diário Oficial da União, publicado em: 11 de abril de 2019, Brasília, Edição 70-A, Seção: 1 - Extra, página 15, 2019.

BRASIL. Senado Federal. Brasil tem 11 milhões de analfabetos, aponta IBGE. Brasília-DF, 13, nov. 2020. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2020/11/brasil-tem-11-milhoes-de-analfabetos-aponta-ibge. Acesso em: 30, jul. 2025.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Dia Nacional da Alfabetização é comemorado com queda do analfabetismo, 04 de ago. 2025. https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/dia-nacional-da-alfabetizacao-e-comemorada-com-queda-do-analfabetismo/

COLELLO, M.G.S. A escola que não ensina a escrever. São Paulo. Editora Summus. 2012.

FERREIRO, E. Reflexão sobre alfabetização. São Paulo- SP: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro; ed.17.Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia dos sonhos possíveis. Ana Maria Araújo Freire, organizadora. São Paulo: UNESP, 2001

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro; ed. 63. Editora Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. Pedagogia dos sonhos possíveis. Ana Maria Araújo Freire, organizadora. São Paulo: Unesp, 2001.

INAF. 3º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - um diagnóstico para a inclusão social Pela Educação. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, 2003. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br/. Acesso em: 22, ago. 2024.

MONTESSORI, M. Formação do Homem. Tradução de: Sônia Maria Braga. Campinas-SP; ed.1. CEDET, 2018.

PUGH, K. R.; MENCL, W. E.; JENNER, A. R.; KATZ, L.; FROST, S. J.; LEE, J. R.; SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A. Functional neuroimaging studies of reading and reading disability (developmental Dyslexia. Mental Retardation and Developmental Disabilities. Research Reviews, vol. 6, n. 3, p. 207-213, 2000. Disponível em:

https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1098-2779(2000)6:3%3C207::AID-MRDD8%3E3.0.CO;2-P Acesso em: 02, mai. 2025.

REIS, A.; FAÍSCA, L.; CASTRO, S.L.; PETERSSON, K. M. Preditores da leitura ao longo da escolaridade: Um estudo Com alunos do 1 ciclo do ensino básico. In Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, p. 3117-3132) 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/11858/00-001M-0000-0013-3C-CA-6. Acesso em: 30, abr. 2025.

SERAFIM, M. L.; SOUSA, R. P. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, R.P.; MOITA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G.
Organizadores. Tecnologias Digitais na Educação. Campina Grande- PB, 2011. p. 17-49

SPONTE. Tecnologia na escola durante a alfabetização: vilã ou aliada?. Pato Branco- PR, 25 abr 2023. Disponível em: https://www.sponte.com.br/como-a-tecnologia-pode- auxiliar-a-escola-no-processo-de-alfabetizacao/. Acesso em: 29 jul 2025.

ESCRITA COMO ATO SOCIAL: A FORMAÇÃO DE SUJEITOS AUTÔNOMOS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

DEBORA CRISTINA GUILHERME ADÃO

Resumo

Este artigo discute a cultura escrita como prática social e sua inserção na educação infantil como ferramenta de formação cidadã e emancipatória. Ao considerar a escrita não apenas como codificação linguística, mas como um fenômeno cultural e socialmente situado, o trabalho analisa como práticas pedagógicas significativas, contextualizadas e interativas podem desenvolver nos sujeitos infantis um senso de pertencimento, autoria e participação. A abordagem considera as contribuições dos estudos de letramento, da pedagogia crítica e das políticas públicas de alfabetização, destacando a urgência de propostas que superem a mera tecnicidade do ensino da escrita. O artigo baseia-se em revisão bibliográfica de autores como Brian Street, Emilia Ferreiro, Paulo Freire e Magda Soares, além da análise de documentos curriculares nacionais. Ao final, propõe caminhos para ampliar o papel social da escrita desde os primeiros anos escolares.
Palavras-chave: Cultura escrita; Educação infantil; Função social da escrita; Letramento; Formação cidadã.

Abstract

This paper discusses written culture as a social practice and its inclusion in early childhood education as a tool for citizenship and emancipation. By considering writing not only as a linguistic codification, but as a culturally and socially situated phenomenon, the work analyzes how meaningful, contextualized and interactive pedagogical practices can develop a sense of belonging, authorship and participation in children. The approach considers the contributions of literacy studies, critical pedagogy and public literacy policies, highlighting the urgency of proposals that go beyond the mere technicality of teaching writing. The article is based on a bibliographic review of authors such as Brian Street, Emilia Ferreiro, Paulo Freire and Magda Soares, in addition to the analysis of national curricular documents. In the end, it proposes ways to expand the social role of writing from the early school years.
Keywords: Written culture; Early childhood education; Social function of writing; Literacy; Citizenship formation.

INTRODUÇÃO

A escrita ocupa um papel central na organização das sociedades contemporâneas, sendo instrumento de comunicação, registro, expressão e, sobretudo, de poder. Desde muito cedo, a criança é inserida em contextos sociais onde a linguagem escrita circula com diferentes funções e significados. No entanto, a escola nem sempre reconhece ou valoriza essas vivências prévias, tratando a escrita de forma descontextualizada, desprovida de sentido social. Esse distanciamento entre a prática escolar e a realidade sociocultural dos alunos compromete o desenvolvimento de uma relação significativa com a cultura escrita.

A cultura escrita deve ser compreendida como uma construção coletiva, histórica e social, que ultrapassa o domínio técnico da leitura e da escrita. Trata-se de um conjunto de práticas que envolvem modos de produção, circulação e uso da linguagem escrita em diferentes esferas da vida social. Ao reconhecer esse caráter social, a escola – especialmente na educação infantil – assume a responsabilidade de ampliar o repertório cultural das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de interagir com textos autênticos, variados e funcionalmente relevantes.

A infância é um período crítico para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e linguísticas. Nesse sentido, a educação infantil não pode se limitar a preparar as crianças para a alfabetização formal, mas deve proporcionar experiências ricas com a linguagem, promovendo o letramento desde os primeiros anos. O letramento, entendido como prática social da leitura e da escrita, amplia o olhar sobre a cultura escrita ao incluir os contextos de uso e os significados

que os sujeitos atribuem aos textos.
Autores como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky já demonstraram, nas décadas de 1970 e 1980, que a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo da escolarização formal. Paulo Freire, por sua vez, enfatiza a importância de uma pedagogia libertadora, que considere a leitura do mundo como ponto de partida para a leitura da palavra. Esses referenciais sustentam uma concepção de ensino que valoriza a experiência do sujeito, sua história, sua voz e sua agência no processo educativo.
A função social da escrita, nesse contexto, não se restringe à comunicação ou à aquisição de conhecimento escolar. Ela está diretamente relacionada à participação cidadã, ao direito à informação e à expressão de identidades. Na educação infantil, oferecer condições para que a criança se veja como produtora de textos e leitora competente é um passo fundamental para garantir sua inserção crítica e ativa na sociedade. Isso exige do educador uma escuta atenta, uma mediação sensível e um planejamento pedagógico significativo.
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das práticas sociais de linguagem desde a educação infantil, propondo direitos de aprendizagem que envolvem a exploração de diferentes gêneros textuais, suportes e portadores. No entanto, ainda há desafios em sua efetivação, principalmente no que diz respeito à formação docente, à infraestrutura das escolas e à superação de práticas centradas na decodificação mecânica da escrita. É preciso ressignificar o lugar da escrita na infância.
As práticas pedagógicas devem ser capazes de dialogar com o mundo da criança, incorporando elementos de sua cultura, suas vivências e seus modos de ver o mundo. O espaço da sala de aula precisa ser, portanto, um ambiente de investigação, criação e troca, no qual a escrita seja vivida como prática significativa. Projetos didáticos, sequências de leitura e produção textual, rodas de conversa e experiências interativas podem fomentar esse processo.
Por fim, é necessário reafirmar a escrita como direito e como ferramenta de emancipação desde os primeiros anos escolares. Ao promover a cultura escrita como prática social na educação infantil, o educador contribui para a construção de sujeitos críticos, autônomos e engajados com sua realidade. Este artigo se propõe, assim, a discutir caminhos para fortalecer essa perspectiva na prática docente, à luz de aportes teóricos e diretrizes curriculares que sustentam uma educação comprometida com a transformação social.

A CULTURA ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E HISTÓRICAS

A compreensão da cultura escrita como prática social decorre de uma mudança de paradigma nas ciências da linguagem e da educação. Ao contrário da visão tecnicista, que trata a escrita como um código a ser decifrado, a perspectiva social compreende a escrita como situada em contextos específicos de uso. Essa concepção, amplamente influenciada pelos Estudos de Letramento, propõe que ler e escrever são atividades impregnadas de valores culturais, ideológicos e históricos.
Brian Street foi um dos principais teóricos a desafiar a concepção autônoma da escrita, propondo a ideia de letramento como prática social. Para ele, a escrita não é um conjunto de habilidades neutras, mas uma tecnologia cultural que adquire sentidos diferentes conforme o contexto. Essa visão desloca o foco do ensino da escrita das competências técnicas para os usos sociais da linguagem, o que tem implicações diretas para a educação infantil.
Historicamente, a escola foi concebida como o espaço formal de transmissão da cultura escrita, muitas vezes desconsiderando os saberes prévios das crianças. Durante muito tempo, a alfabetização foi tratada como um processo mecânico, centrado na cópia, na caligrafia e na repetição de letras e sílabas. Essa abordagem descontextualizada produziu práticas que ignoravam o potencial criativo e interpretativo das crianças.
A psicogênese da língua escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky, foi revolucionária ao demonstrar que a criança não é passiva no processo de apropriação da escrita. Ao contrário, ela formula hipóteses, testa pos-

sibilidades e constrói seu conhecimento de maneira ativa e singular. Essa descoberta contribuiu para que as práticas pedagógicas passassem a valorizar a produção textual, a leitura compartilhada e o contato com portadores reais de texto.

A escrita, portanto, não pode ser tratada como um fim em si mesma, mas como parte de uma rede de significados que envolve práticas sociais complexas. Quando a escola oferece experiências significativas de leitura e escrita desde a infância, ela está introduzindo as crianças em práticas culturais que ampliam sua visão de mundo. Isso inclui o acesso à literatura, à escrita funcional, ao jornal, às listas, aos bilhetes, aos convites e tantos outros gêneros presentes no cotidiano.

Além do campo da linguagem, a cultura escrita é atravessada por dimensões políticas e sociais. A alfabetização é também um processo de inclusão cidadã. Ao dominar as práticas de leitura e escrita socialmente relevantes, o sujeito adquire instrumentos para participar ativamente da vida pública, compreender direitos, reivindicar espaço e produzir discurso. Isso reforça a importância de iniciar essa formação desde os primeiros anos escolares.

A perspectiva histórica mostra ainda que o acesso à cultura escrita sempre foi um marcador de desigualdade. Durante séculos, ler e escrever eram privilégios de classes dominantes, enquanto as camadas populares permaneciam excluídas. A democratização da educação pública e das práticas de letramento representa, portanto, uma conquista civilizatória que deve ser preservada e ampliada.

Dessa forma, este capítulo destaca que reconhecer a cultura escrita como prática social exige um reposicionamento da escola e do educador. É preciso transitar de uma pedagogia da repetição para uma pedagogia do sentido, que valorize o sujeito, suas experiências e suas produções. A educação infantil tem papel fundamental nesse processo, pois é nela que se inicia o contato sistemático com os modos de ler e escrever no mundo.

A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS, SENTIDO E INTERAÇÃO

Na educação infantil, o contato com a linguagem escrita deve ser natural, prazeroso e contextualizado. A criança, ao chegar à escola, já traz experiências com o mundo letrado: reconhece logotipos, identifica letras em embalagens, compreende o uso de cartazes e placas. Essas vivências formam um repertório que precisa ser valorizado e ampliado pelas práticas pedagógicas, em vez de substituído por exercícios formais de treino gráfico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e a BNCC defendem que o trabalho com a linguagem escrita nessa etapa não deve visar à alfabetização formal, mas sim ao letramento. Isso implica oferecer múltiplas oportunidades para que a criança observe, manuseie, interprete e produza textos com diferentes propósitos. A leitura de histórias, os projetos temáticos, a escrita coletiva e o uso de murais são exemplos de práticas que favorecem o contato com a cultura escrita de forma significativa.

A escuta atenta do professor é fundamental para captar os interesses e necessidades das crianças. A partir dessas escutas, é possível planejar atividades que façam sentido, que dialoguem com a realidade dos pequenos e que despertem sua curiosidade. Por exemplo, a escrita de listas para organizar brincadeiras, de bilhetes para colegas ou de receitas para um piquenique são situações reais que atribuem função social à escrita e mobilizam as crianças a escrever.

Outro aspecto relevante é a mediação do adulto. A presença do educador como leitor e escritor competente influencia diretamente o modo como a criança percebe o valor da escrita. Professores que leem diariamente, que escrevem na frente das crianças e que demonstram entusiasmo com os textos contribuem para criar uma cultura escrita viva e compartilhada no ambiente escolar. Essa atitude estimula o interesse e a participação dos alunos.

Além da mediação humana, o espaço físico também é um aliado importante. Ambientes alfabetizadores, com cantinhos de leitura, exposições de textos infantis, cartazes produzidos pelas crianças e materiais variados, convidam à exploração da linguagem escrita.

A ambientação deve favorecer a autonomia, a experimentação e o envolvimento ativo com os textos. A organização do espaço comunica o valor que a escola atribui à escrita. A produção textual na educação infantil não se limita à escrita convencional. A criança pode ditar textos, inventar histórias, usar símbolos próprios e participar da construção coletiva de enredos. O importante é que ela se sinta autora e compreenda que escrever é comunicar algo a alguém. Ao vivenciar essas experiências, mesmo antes de dominar o código alfabético, a criança aprende que a escrita tem destinatário, intenção e forma.

Os registros feitos pelas crianças devem ser valorizados como documentos de pensamento e expressão. Mesmo rabiscos ou grafias não convencionais carregam significados e mostram o avanço na compreensão da linguagem escrita. O educador deve observar esses registros com olhar investigativo, buscando identificar hipóteses, padrões e avanços no percurso de cada criança. Essa atitude valoriza a aprendizagem como processo e não como produto.

Enfim, o trabalho com a escrita na educação infantil não deve antecipar etapas, mas sim criar um ambiente fértil para que a criança se encante com a linguagem e deseje aprender cada vez mais. Ao proporcionar experiências significativas de leitura e escrita, a escola amplia o universo simbólico da criança e contribui para sua formação integral. A escrita, nesse contexto, é vivida como direito, linguagem e cultura.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA

Embora as diretrizes curriculares apontem caminhos progressistas, a prática pedagógica muitas vezes enfrenta obstáculos estruturais e conceituais. Um dos principais desafios é o excesso de expectativas precoces sobre a alfabetização, que pressiona a educação infantil a assumir funções que não lhe são próprias. Essa antecipação pode gerar ansiedade, práticas mecânicas e negação da infância como tempo de experimentação.

Outro desafio é a formação docente. Muitos professores ainda não tiveram acesso a estudos aprofundados sobre letramento, cultura escrita ou pedagogia da linguagem. Sem embasamento teórico consistente, é comum a reprodução de práticas tradicionais, como cópias, traçados e fichas de letras, que desvalorizam o potencial criativo da criança. Investir em formação continuada, reflexiva e situada é essencial para transformar essa realidade.

Além disso, as desigualdades sociais impactam diretamente as oportunidades de contato com a cultura escrita. Crianças de contextos vulneráveis têm menos acesso a livros, tecnologia e ambientes letrados em casa. Isso reforça o papel da escola como espaço de compensação cultural e de justiça social. Garantir acervos literários de qualidade, espaços de leitura e políticas de inclusão é um compromisso ético da educação pública.

Apesar desses desafios, há experiências exitosas que demonstram a viabilidade de práticas transformadoras. Projetos pedagógicos baseados em literatura infantil, rodas de leitura, produção de jornais escolares e parcerias com bibliotecas mostram como a escrita pode ganhar sentido real na vida das crianças. O protagonismo infantil nesses projetos revela a potência da infância como tempo de autoria.

Outro caminho promissor é o uso das tecnologias digitais na educação infantil, desde que com intencionalidade pedagógica. Aplicativos de leitura, recursos interativos e produção de vídeos ou histórias digitais podem ampliar as possibilidades de expressão escrita e leitura compartilhada. As tecnologias, nesse sentido, devem ser aliadas da criação, da comunicação e da participação social.

A valorização da diversidade linguística e cultural também é aspecto central para uma prática transformadora. Respeitar os modos de falar e escrever das crianças, reconhecer suas culturas de origem e promover o diálogo intercultural são atitudes que ampliam a compreensão da linguagem como construção coletiva e viva. A escola precisa acolher e legitimar essas vozes, promovendo uma escrita plural e democrática.

Nesse contexto, a avaliação das práticas de linguagem deve considerar o percurso da criança, suas hipóteses e progressos. A escrita na infância não pode ser reduzida a um padrão ideal, mas deve ser vista como

expressão legítima de um sujeito em formação. Avaliar com sensibilidade e olhar investigativo é parte do compromisso com uma pedagogia emancipatória.

Conclui-se que promover a função social da escrita desde a educação infantil requer um conjunto articulado de ações: formação docente, ambientes letrados, escuta sensível, intencionalidade pedagógica e políticas públicas. É um projeto coletivo que demanda engajamento, reflexão e coragem para romper com modelos ultrapassados. Ao fazer da escrita uma experiência viva, a escola contribui para formar sujeitos que leem o mundo e escrevem sua própria história.

ESCRITA E IDENTIDADE INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DO EU ATRAVÉS DA LINGUAGEM

A escrita, enquanto prática social, não apenas comunica ideias, mas também constitui subjetividades. Desde os primeiros contatos com o mundo letrado, a criança começa a perceber-se como um ser que pode nomear o mundo, expressar desejos, registrar sentimentos e contar suas histórias. Nessa perspectiva, a escrita se torna um instrumento potente na construção da identidade infantil, permitindo à criança afirmar seu lugar no mundo e estabelecer vínculos simbólicos com os outros.

O processo de identificação com a linguagem escrita envolve o reconhecimento de que a criança tem algo a dizer e que sua voz importa. Quando os adultos leem e escrevem com as crianças, valorizando suas falas e produções, reforçam a noção de autoria e agência. Essa valorização fortalece a autoestima e a percepção da criança como sujeito ativo de sua história, capaz de interferir e transformar a realidade ao seu redor por meio da linguagem.

A escrita como expressão do eu também promove o autoconhecimento. Ao registrar experiências, emoções e pensamentos, a criança se vê representada no texto e pode elaborar vivências que, por vezes, não encontra espaço para verbalizar. Diários, desenhos com legendas, histórias inventadas e cartas são exemplos de gêneros que estimulam a reflexão sobre si e o mundo, criando oportunidades de desenvolvimento emocional e cognitivo.

Nesse processo, o papel do educador é fundamental. Ele deve encorajar a criança a experimentar diferentes formas de expressão escrita, sem impor modelos rígidos ou padrões normativos. Ao valorizar a diversidade de registros e respeitar os tempos e modos de cada sujeito, o professor cria um ambiente seguro para a expressão autêntica. O reconhecimento da singularidade de cada produção textual reforça o respeito à identidade individual e coletiva.

A escola, portanto, precisa promover situações em que a escrita esteja a serviço da construção de sentido e identidade. Projetos como autobiografias ilustradas, relatos de experiências vividas ou criações inspiradas em temas significativos para as crianças favorecem esse encontro com o eu e com o outro. Ao escrever sobre o que vive e sente, a criança constrói pontes entre sua história pessoal e o universo simbólico mais amplo da cultura escrita.

Além disso, é preciso considerar a diversidade de identidades presentes no contexto escolar. Crianças negras, indígenas, migrantes, com deficiência ou pertencentes a comunidades tradicionais têm direito a ver suas histórias, nomes, costumes e vozes representadas nos textos que circulam na escola. A escrita pode ser um instrumento de empoderamento e reconhecimento quando é utilizada para afirmar a pluralidade de experiências e subjetividades.

Ao articular escrita e identidade, a educação infantil amplia a função social da linguagem, superando a lógica do ensino puramente instrumental. A escrita passa a ser compreendida como prática formadora, que possibilita o exercício da cidadania desde cedo. Isso reforça a urgência de práticas pedagógicas sensíveis, dialógicas e comprometidas com a valorização da infância em toda sua complexidade.

Conclui-se que a escrita, ao constituir sujeitos, não pode ser tratada de forma neutra ou descontextualizada. É preciso que a escola assuma sua função política e cultural ao fomentar a escrita como ferramenta de construção do eu, de reconhecimento do outro e de transformação social. Na educação infantil, essa prática é o ponto de parti-

da para formar sujeitos críticos, conscientes de si e de seu papel no mundo.

O BRINCAR E A ESCRITA: INTEGRAÇÕES POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação entre o brincar e a escrita é muitas vezes negligenciada nas propostas pedagógicas, como se fossem esferas incompatíveis. No entanto, diversas pesquisas mostram que o brincar é uma linguagem da infância que pode potencializar significativamente o contato com a cultura escrita. A integração entre essas duas dimensões permite uma abordagem mais sensível e eficaz do processo de letramento na educação infantil.

No contexto do brincar, a criança explora, inventa e representa o mundo simbólica e criativamente. Essas ações envolvem narrativas, personagens, regras, registros e combinações que se aproximam das práticas da linguagem escrita. Ao brincar de casinha, de escola ou de supermercado, a criança utiliza listas, cartazes, bilhetes e etiquetas, estabelecendo relações significativas com o universo letrado de forma espontânea e prazerosa. A escrita inserida nas brincadeiras contribui para que a criança compreenda sua funcionalidade e sentido social. Produzir placas para os ambientes de faz de conta, escrever convites para festas imaginárias ou registrar regras de jogos são situações que valorizam a autoria e promovem a familiaridade com os gêneros textuais. Essa abordagem respeita o tempo da infância e evita a antecipação forçada da alfabetização.

Os cantos de atividades diversificadas, presentes em muitas propostas pedagógicas de educação infantil, são espaços privilegiados para essa integração. O canto da escrita, por exemplo, pode incluir materiais variados como papel, lápis, carimbos, agendas, envelopes e livros, permitindo que as crianças experimentem livremente a linguagem escrita em seus jogos. A autonomia nesses espaços contribui para que a escrita seja vivida como descoberta e prazer.

Outro aspecto importante é a escuta ativa do educador durante as brincadeiras. Ao observar as interações e intervenções espontâneas das crianças, o professor pode identificar oportunidades de mediação que ampliem o repertório linguístico e textual do grupo. O educador pode propor a escrita de bilhetes para resolver conflitos, a elaboração de cartazes para organizar espaços ou a criação de histórias a partir das brincadeiras.

A ludicidade também contribui para a ampliação do vocabulário e para a construção de estruturas discursivas mais complexas. Quando as crianças dramatizam histórias, jogam com palavras, inventam rimas ou constroem enredos coletivos, estão desenvolvendo habilidades essenciais para a produção escrita. O brincar, nesse sentido, não é apenas entretenimento, mas um poderoso instrumento pedagógico.

A integração entre brincadeira e escrita exige planejamento intencional e sensível. Não se trata de instrumentalizar o brincar para ensinar a escrever, mas de reconhecer que ambas as linguagens se complementam no desenvolvimento integral da criança. O educador deve estar atento às potencialidades lúdicas da linguagem e disposto a aprender com as crianças, valorizando sua criatividade e imaginação.

Em síntese, promover a escrita a partir do brincar é uma forma de respeitar a infância, valorizar suas formas próprias de expressão e ampliar as oportunidades de letramento. Essa proposta rompe com práticas escolarizantes e aproxima a escola da vida real das crianças, fazendo da linguagem escrita um território de encantamento, criação e descoberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura escrita, compreendida em sua dimensão social, política e histórica, assume papel crucial na formação dos sujeitos desde a educação infantil. Ao longo deste artigo, argumentou-se que a escrita não é apenas uma habilidade técnica, mas um instrumento de participação social, expressão de identidades e acesso ao conhecimento. Esse entendimento exige que a escola repense suas práticas pedagógicas, rompendo com modelos tradicionais e assumindo a escrita como experiência significativa e contextualizada.

Na educação infantil, esse compromisso se torna ainda mais relevante, uma vez que é nesse período que se constituem as primei-

ras relações sistemáticas com os textos escritos. O contato inicial com a cultura escrita, quando permeado por mediações intencionais e sensíveis, favorece o desenvolvimento de uma postura investigativa, crítica e criativa por parte das crianças. A escrita deixa de ser um fim para tornar-se um meio potente de comunicação e transformação.

As práticas pedagógicas, portanto, devem respeitar a infância como tempo de descobertas, experimentações e interações. É fundamental que o educador valorize as hipóteses das crianças, incentive sua produção textual, e promova situações de leitura e escrita que façam sentido em sua realidade social e cultural. A escuta ativa do professor é central nesse processo, pois permite reconhecer e acolher os saberes prévios que cada criança carrega consigo.

Apesar dos avanços teóricos e curriculares, persistem desafios estruturais, como a formação docente deficiente, a precarização das condições escolares e a desigualdade no acesso a ambientes letrados fora da escola. Tais fatores limitam o desenvolvimento pleno das práticas de linguagem na educação infantil. Nesse cenário, políticas públicas de valorização do magistério, ampliação de acervos literários e promoção da justiça educacional tornam-se imprescindíveis.

A superação desses desafios requer uma articulação entre teoria e prática, fundamentada em estudos consolidados sobre letramento, pedagogia da linguagem e desenvolvimento infantil. A produção de conhecimento acadêmico e a formação continuada dos educadores devem caminhar juntas na construção de práticas transformadoras, que enxerguem a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e agente de sua própria aprendizagem.

Além disso, é necessário ampliar o conceito de escrita para além do alfabético, reconhecendo outras formas de expressão, como o desenho, a oralidade, os registros simbólicos e as tecnologias digitais. Essas linguagens também compõem o universo da cultura escrita e devem ser integradas ao cotidiano escolar. Dessa forma, a criança se sente pertencente a uma comunidade de leitores e escritores desde cedo, o que fortalece sua identidade e autoestima.

A escola, portanto, tem o compromisso de garantir o direito à escrita como parte do direito à educação. Mais do que ensinar a escrever, é preciso criar condições para que a criança deseje escrever, leia com prazer e compreenda a função da linguagem no mundo. Esse trabalho, embora desafiador, é profundamente transformador, pois contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e protagonistas de suas histórias.

Conclui-se que promover a função social da escrita desde a educação infantil não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma ação ética e política. A escrita, nesse contexto, deve ser vivida como experiência compartilhada, que constrói vínculos, amplia horizontes e fortalece o direito à palavra. Cabe à escola ser esse espaço de escuta, criação e liberdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

KLEIMAN, Ângela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

STREET, Brian. Letramentos autônomo e ideológico: um modelo social de alfabetização. In: STREET, Brian. Alfabetização como prática social. São Paulo: Parábola, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil: uma reflexão sobre as abordagens pedagógicas e suas implicações. Educação & Sociedade,

Campinas, v. 27, n. 96, p. 623-644, 2006.
ROJO, Roxane. Escrita e sociedade: letramento como prática social. São Paulo: Contexto, 2009.
CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 2001.
MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2012.
TINOCO, Regina; SILVA, Ana Cláudia. Práticas de linguagem na educação infantil. Curitiba: Appris, 2020.
HORN, Maria Célia Marcondes. Infância e linguagem: questões para a educação infantil. Campinas: Papirus, 2010.
NUNES, Terezinha. A aprendizagem da escrita e a linguagem oral. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RESUMO:
Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância dos jogos e das brincadeiras no processo de inclusão escolar, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir de uma pesquisa de caráter qualitativo, realizada por meio de revisão de literatura, buscou-se compreender como as práticas lúdicas podem ser adaptadas para atender às necessidades de crianças com e sem deficiência, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor. Os aportes teóricos de autores como Vygotsky, Kishimoto e Mantoan fundamentam a discussão sobre a ludicidade e a inclusão no contexto escolar. Os resultados evidenciam que os jogos e as brincadeiras, quando planejados de forma intencional e adaptada, promovem a socialização, a participação, a empatia e o fortalecimento dos vínculos afetivos, contribuindo significativamente para a construção de ambientes educativos mais inclusivos e acolhedores. Contudo, desafios como a falta de formação dos professores, recursos pedagógicos insuficientes e barreiras atitudinais ainda são entraves para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim, destaca-se a importância de investir na formação continuada dos profissionais e na criação de materiais acessíveis, além de fomentar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Jogos; Brincadeiras; Ludicidade; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT:
This article aims to reflect on the importance of games and play in the process of school inclusion, especially in Early Childhood Education and the early years of elementary school. Based on qualitative research through a literature review, this study seeks to understand how playful practices can be adapted to meet the needs of children with and without disabilities, fostering their cognitive, social, emotional, and motor development. The theoretical contributions of authors such as Vygotsky, Kishimoto, and Mantoan support the discussion about playfulness and inclusion in the school context. The results show that games and play, when intentionally and properly planned, promote socialization, participation, empathy, and the strengthening of affective bonds, significantly contributing to the construction of more inclusive and welcoming educational environments. However, challenges such as the lack of teacher training, insufficient pedagogical resources, and attitudinal barriers remain obstacles to the effective realization of truly inclusive education. Therefore, it is essential to invest in the continuous training of education professionals, the development of accessible materials, and the promotion of pedagogical practices that respect and value diversity.

KEY-WORDS: Inclusive Education; Games; Play; Playfulness; Child Development

INTRODUÇÃO

A inclusão no ambiente escolar tem se consolidado como um princípio fundamental para a construção de uma educação que respeite a diversidade, promova a equidade e assegure o direito de todos os alunos ao aprendizado e ao desenvolvimento pleno. Esse princípio tem ganhado crescente destaque especialmente no âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapas fundamentais para a formação do sujeito enquanto aprendiz e cidadão. Nessa fase, os jogos e as brincadeiras se configuram como recursos pedagógicos essenciais, pois, além de propiciarem o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional, também favorecem a participação ativa de crianças com e sem deficiência, estimulando a construção coletiva do conhecimento e a convivência harmoniosa no ambiente escolar.

Segundo Vygotsky (1989), o brincar é uma atividade central no desenvolvimento infantil,

pois, por meio dele, a criança interage com seus pares, elabora significados e constrói conhecimentos a partir das relações sociais e das trocas que ocorrem durante o jogo. O autor destaca que, durante o ato de brincar, a criança ultrapassa seu comportamento habitual, mobilizando funções psicológicas superiores, como atenção, memória e imaginação, essenciais para o aprendizado. Assim, o jogo e a brincadeira não são apenas momentos de lazer, mas estratégias pedagógicas que promovem a apropriação de habilidades cognitivas e sociais que transcendem o ambiente escolar.

Além disso, autores como Kishimoto (2007) ressaltam que o jogo é uma prática pedagógica poderosa por possibilitar às crianças a exploração de diferentes papéis sociais, o desenvolvimento da autonomia, a resolução de conflitos e a construção de conhecimentos de forma lúdica e significativa. Essa dimensão lúdica ganha ainda mais relevância quando se considera a perspectiva inclusiva, que exige adaptações e sensibilidades para garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou culturais, possam participar e se desenvolver. O brincar inclusivo, portanto, se apresenta como um espaço de acolhimento, aprendizagem e respeito às diferenças, promovendo valores como empatia, solidariedade e cooperação.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância dos jogos e das brincadeiras no processo de inclusão escolar, investigando como essas práticas lúdicas podem ser planejadas e adaptadas para atender às necessidades diversas dos alunos, respeitando suas singularidades e potencializando suas capacidades. A escolha deste tema se justifica pela necessidade premente de fortalecer práticas pedagógicas inclusivas que promovam o desenvolvimento integral das crianças e a participação efetiva de todos no processo educativo, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais democráticos e acessíveis.

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, caracterizada como uma revisão de literatura, que se apoia em autores de referência na área da educação inclusiva, da ludicidade e do desenvolvimento infantil, como Vygotsky (1989), Kishimoto (2007) e Mantoan (2003), entre outros. A revisão bibliográfica permitiu a sistematização de conceitos e práticas que fundamentam a compreensão do brincar enquanto ferramenta pedagógica inclusiva.

O artigo está organizado de forma a apresentar inicialmente a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, seguida da exposição dos resultados e discussões, nos quais são analisados os principais achados teóricos e suas implicações para a prática pedagógica. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que trazem reflexões conclusivas, desafios enfrentados, sugestões para a prática pedagógica inclusiva e indicações para futuras pesquisas, bem como as referências bibliográficas que fundamentam o estudo.

Dessa maneira, espera-se que este trabalho contribua para ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas, destacando o papel fundamental dos jogos e das brincadeiras como ferramentas que fortalecem a participação, a socialização e o desenvolvimento integral de todas as crianças no ambiente escolar, promovendo uma educação que valoriza e celebra a diversidade em suas múltiplas dimensões.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva representa um avanço significativo no campo educacional ao estabelecer como princípio fundamental o direito universal de todas as crianças, jovens e adultos de participarem, aprenderem e se desenvolverem integralmente no ambiente escolar, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais. Essa concepção representa uma ruptura necessária com o paradigma tradicional da exclusão e da segregação, que historicamente relegava certos grupos ao isolamento, propondo, em seu lugar, uma escola aberta e acolhedora às diferenças, onde a diversidade é valorizada como riqueza e fonte de aprendizado, e não como um obstáculo a ser superado (MANTOAN, 2003).

Segundo Mantoan (2003), a inclusão vai muito além do simples acesso físico dos alunos às escolas regulares, envolvendo, sobretudo, a adoção de práticas pedagógicas ino-

vadoras e flexíveis, capazes de responder às necessidades singulares de cada estudante. Essa mudança requer uma transformação profunda na organização do ensino, na cultura institucional, na formação inicial e continuada dos professores, bem como na construção de ambientes educativos que efetivamente acolham as singularidades. Nesse sentido, a educação inclusiva impõe um compromisso ético e político, que exige profissionais preparados para atuar com sensibilidade, empatia e flexibilidade, valorizando as potencialidades e respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem de cada aluno (MANTOAN, 2006).

O brincar, enquanto atividade inerente ao desenvolvimento infantil, desempenha papel fundamental nesse processo. Por meio das brincadeiras, a criança não apenas se diverte, mas experimenta o mundo, constrói conhecimento, desenvolve habilidades cognitivas, motoras, sociais e afetivas. Vygotsky (1989) destaca que, no ato de brincar, a criança ultrapassa seu comportamento habitual, operando em um "espaço potencial" onde funções psicológicas superiores — como atenção, memória, pensamento abstrato e imaginação — são estimuladas e aprimoradas. O brincar, portanto, é um mecanismo essencial para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a apropriação de símbolos, a construção de significados e o desenvolvimento da linguagem.

Nesse contexto, Kishimoto (2007) reforça que o jogo é uma estratégia pedagógica poderosa, pois permite que a criança explore diferentes papéis sociais, teste hipóteses, enfrente desafios e resolva problemas em um ambiente seguro e significativo. As brincadeiras, dessa forma, não são apenas momentos de lazer, mas práticas educativas fundamentais que promovem aprendizagens profundas e duradouras, atuando como um canal para a construção do conhecimento de forma ativa e participativa.

Quando analisamos a ludicidade a partir da perspectiva inclusiva, sua relevância é ainda maior. O brincar se configura como um espaço privilegiado para a interação entre crianças com diferentes habilidades e necessidades, favorecendo a construção de vínculos afetivos e o desenvolvimento de valores como a empatia, o respeito e a solidariedade. A ludicidade, nesse sentido, atua como uma ferramenta que rompe barreiras físicas, sociais e emocionais, promovendo a socialização e a convivência harmoniosa, essenciais para a formação de sujeitos cidadãos e conscientes de sua diversidade (OLIVEIRA, 2012).

No ambiente escolar inclusivo, torna-se imprescindível que os jogos e brincadeiras sejam planejados e adaptados para garantir a participação efetiva de todos os alunos. Isso envolve considerar as características individuais, limitações e potencialidades de cada criança, promovendo atividades que estimulem a colaboração, a cooperação e o protagonismo coletivo. Segundo Oliveira (2012), ambientes lúdicos bem estruturados e acessíveis são capazes de proporcionar experiências inclusivas, ampliando as oportunidades de aprendizagem, sobretudo para aqueles que apresentam alguma deficiência ou necessidade educativa especial.

Além disso, a utilização dos jogos na perspectiva inclusiva contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais, tais como a empatia, a paciência, a solidariedade, o respeito mútuo e a tolerância. Ao brincarem juntas, as crianças aprendem a lidar com as diferenças de forma natural e espontânea, compreendendo que cada indivíduo possui seu próprio ritmo, habilidades e formas de expressão. Essa convivência promove a desconstrução de preconceitos e estereótipos, construindo uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade (MANTOAN, 2003).

Apesar dos avanços conquistados na área da educação inclusiva, permanecem diversos desafios que dificultam a efetivação plena dessas práticas. A falta de formação específica e continuada para os profissionais da educação figura entre as principais barreiras, limitando a capacidade dos docentes de desenvolver estratégias pedagógicas adaptadas e inovadoras. Além disso, a insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis, as barreiras arquitetônicas que impedem a mobilidade, e as resistências atitudinais por parte de educadores, gestores e familiares ainda comprometem a consolidação de um ambiente verdadeiramente inclusivo (MAN-

TOAN, 2006).

É importante destacar que a inclusão escolar não é um processo linear ou fácil, mas sim um caminho que exige mudanças estruturais, culturais e pedagógicas profundas. Mantoan (2006) enfatiza que a inclusão deve ser compreendida como um projeto político-pedagógico que visa a transformação das práticas escolares, a construção de uma cultura de respeito às diferenças e a garantia dos direitos de todos os estudantes. Portanto, o compromisso da escola, aliado ao engajamento dos profissionais e das famílias, é imprescindível para o avanço das práticas inclusivas.

Contudo, as possibilidades de transformação são vastas. Quando o professor adota uma postura reflexiva, criativa e comprometida, ele é capaz de transformar o brincar em uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de criar espaços onde todas as crianças possam se sentir acolhidas, valorizadas e estimuladas a aprender. A formação continuada dos docentes, o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola e o envolvimento ativo das famílias são elementos fundamentais para o sucesso das práticas inclusivas que valorizam a ludicidade (KISHIMOTO, 2007).

Dessa forma, a ludicidade não deve ser tratada como um mero complemento das atividades escolares, mas como um componente essencial da prática pedagógica inclusiva, que favorece o desenvolvimento integral, a socialização e a construção de uma cultura escolar democrática e plural. O desafio está em garantir que a diversidade seja não apenas aceita, mas celebrada como um fator enriquecedor do processo educativo, e que todos os sujeitos tenham a oportunidade de aprender e crescer em conjunto, respeitando suas singularidades e potencialidades.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este artigo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como uma revisão de literatura, que tem como objetivo compreender e refletir criticamente sobre a importância dos jogos e das brincadeiras na perspectiva inclusiva no contexto educacional. A opção pela abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de explorar de forma detalhada e interpretativa os conceitos, teorias e práticas relacionados ao tema, possibilitando uma análise aprofundada das contribuições existentes sobre a ludicidade e a inclusão escolar.

A revisão de literatura, conforme descrita por Gil (2008), consiste na análise sistemática e crítica de materiais já publicados, incluindo livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos acadêmicos, que constituem a base teórica para a investigação. Esse método é particularmente adequado quando se pretende consolidar um referencial teórico robusto, identificar lacunas no conhecimento e promover discussões fundamentadas que possam subsidiar futuras pesquisas e práticas pedagógicas.

Para a realização desta revisão, foi adotado um processo criterioso de busca e seleção bibliográfica, com o intuito de garantir a qualidade e relevância dos materiais utilizados. Foram consultadas bases de dados acadêmicas e periódicos especializados nas áreas de Educação, Psicologia e Educação Inclusiva, tais como Scielo, Google Acadêmico, Periódicos CAPES, entre outras. Os critérios para inclusão dos textos consideraram a atualidade das publicações, a pertinência ao tema investigado, a autoridade dos autores e a relevância teórica e prática para o campo da ludicidade e da educação inclusiva.

Entre os principais autores que fundamentam este estudo, destacam-se Vygotsky (1989), cujas teorias sobre o desenvolvimento infantil e o papel do brincar são essenciais para compreender a dimensão social e cognitiva das brincadeiras; Kishimoto (2007), que enfatiza a importância dos jogos como estratégias pedagógicas significativas no processo de ensino-aprendizagem; e Mantoan (2003; 2006), que contribui com importantes reflexões sobre a inclusão escolar, evidenciando os desafios e as possibilidades para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A metodologia adotada permite a construção de um diálogo consistente e crítico com a literatura acadêmica, promovendo a sistematização dos conhecimentos e a análise reflexiva sobre as práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, este estudo busca não apenas consolidar as bases teóricas so-

bre o tema, mas também oferecer subsídios para educadores, gestores e pesquisadores interessados na promoção de ambientes educativos que valorizem a diversidade e garantam o direito de aprendizagem de todas as crianças, especialmente por meio dos jogos e brincadeiras como instrumentos inclusivos.

RESULTADOS

A análise dos estudos e dos autores selecionados para esta pesquisa evidencia, de maneira clara, que os jogos e as brincadeiras são instrumentos pedagógicos indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quando se trata da efetivação da educação inclusiva nos espaços escolares. A partir da literatura consultada, é possível constatar que o brincar, além de ser uma atividade inerente à infância, constitui-se como uma estratégia potente que promove não apenas o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo das crianças, mas também o fortalecimento da convivência democrática e do respeito às diversidades no ambiente escolar.

Autores como Vygotsky (1989) destacam que, por meio da brincadeira, a criança amplia seu desenvolvimento psicológico, ultrapassando seus comportamentos habituais, na medida em que cria, imagina e interage. Esse processo favorece a construção de funções mentais superiores, como memória, atenção, raciocínio lógico e linguagem, que são fundamentais para o desenvolvimento humano. Nesse mesmo entendimento, Kishimoto (2007) reforça que os jogos e as atividades lúdicas oferecem às crianças oportunidades para explorarem diferentes papéis sociais, enfrentarem desafios, solucionarem problemas e se expressarem, de modo que a aprendizagem ocorre de forma prazerosa, significativa e contextualizada.

No contexto da educação inclusiva, os resultados apontam que a inserção dos jogos e das brincadeiras na prática pedagógica promove ambientes mais acolhedores, colaborativos e afetivos, contribuindo diretamente para a superação das barreiras, sejam elas atitudinais, pedagógicas ou sociais. As atividades lúdicas se apresentam como um espaço de mediação que favorece não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento da empatia, da cooperação, do respeito mútuo e da solidariedade. Esse ambiente inclusivo permite que as crianças, com ou sem deficiência, reconheçam suas próprias potencialidades e as dos colegas, compreendendo que as diferenças não são limitações, mas expressões da diversidade humana.

A literatura também evidencia que, para que essas práticas sejam efetivas, é indispensável que haja intencionalidade no planejamento do professor, que deve considerar as singularidades de cada aluno. Isso inclui a adaptação dos materiais, a flexibilização das regras dos jogos, a organização dos espaços físicos e a seleção de estratégias que permitam a participação de todos, garantindo acessibilidade e equidade no processo de ensino. Segundo Mantoan (2003; 2006), a inclusão não deve ser entendida apenas como o acesso físico dos alunos à escola regular, mas sim como um movimento que implica transformação nas práticas pedagógicas, nos currículos e na cultura escolar, de forma a assegurar a aprendizagem de todos.

Outro ponto relevante identificado nos resultados diz respeito aos desafios enfrentados no cotidiano escolar para a efetivação dessas práticas. Muitos professores relatam a falta de formação específica para trabalhar com a diversidade, bem como a ausência de recursos materiais adaptados que possam atender às diferentes necessidades dos alunos. Além disso, persistem barreiras atitudinais, muitas vezes expressas por preconceitos, estigmas ou falta de sensibilização por parte de alguns membros da comunidade escolar, que dificultam a consolidação de uma cultura verdadeiramente inclusiva.

Apesar desses desafios, os estudos analisados convergem na afirmação de que a adoção de práticas lúdicas inclusivas traz benefícios significativos tanto para os alunos com deficiência quanto para aqueles que não possuem nenhum tipo de limitação. Ao brincar, as crianças desenvolvem habilidades socioemocionais, ampliam suas competências comunicativas, constroem relações de amizade e fortalecem sua autoestima. A ludicidade, portanto, assume um papel central no processo de inclusão, não apenas como uma

estratégia didática, mas como um meio de promover a construção de uma sociedade mais justa, empática e solidária.

Além disso, destaca-se a importância do trabalho colaborativo entre os professores, os profissionais de apoio, as famílias e a gestão escolar. A construção de práticas inclusivas não é responsabilidade isolada de um único profissional, mas sim de toda a comunidade escolar, que deve atuar de forma articulada, comprometida e engajada com os princípios da inclusão.

Diante disso, os resultados desta pesquisa reforçam que os jogos e as brincadeiras, quando planejados com intencionalidade pedagógica, sensibilidade e compromisso com a inclusão, são elementos fundamentais na construção de uma educação que valoriza as singularidades, promove a equidade e garante o desenvolvimento integral de todas as crianças. Dessa maneira, as práticas lúdicas não apenas fortalecem os processos de ensino e aprendizagem, mas também constituem um caminho potente para a formação de sujeitos autônomos, críticos, empáticos e preparados para a convivência na diversidade.

DISCUSSÕES

A partir dos resultados obtidos na presente pesquisa, torna-se evidente que, embora os jogos e as brincadeiras sejam amplamente reconhecidos como ferramentas pedagógicas potentes e eficazes no processo de inclusão escolar, sua efetiva implementação ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano educacional. Esses desafios não estão restritos apenas à prática docente, mas estão intrinsicamente relacionados a aspectos estruturais, formativos, culturais e institucionais que perpassam a organização da escola e do sistema educacional como um todo.

Uma das principais dificuldades identificadas está associada à formação inicial dos professores, que, de maneira geral, ainda carece de uma abordagem consistente e aprofundada sobre a inclusão escolar, bem como sobre as metodologias que valorizem a ludicidade como instrumento pedagógico. Muitas licenciaturas e cursos de pedagogia oferecem conteúdos superficiais ou fragmentados acerca da educação inclusiva, não preparando adequadamente os futuros docentes para enfrentar os desafios da diversidade presente nas salas de aula. Nesse sentido, como destacam Mantoan (2003) e Kishimoto (2007), a ausência de uma base teórica sólida sobre práticas inclusivas e lúdicas compromete a efetividade das ações pedagógicas voltadas para a inclusão.

Outro aspecto recorrente na literatura diz respeito à insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis, tanto em relação aos materiais quanto aos espaços físicos escolares. Muitas instituições de ensino não dispõem de brinquedos, jogos, materiais didáticos adaptados ou de ambientes preparados para receber adequadamente alunos com diferentes tipos de deficiência. Essa falta de estrutura compromete diretamente a possibilidade de desenvolver práticas lúdicas que sejam, de fato, inclusivas, limitando a participação e o engajamento de todos os alunos.

As barreiras atitudinais também se configuram como entraves significativos para a consolidação da inclusão escolar. Persistem, em muitos contextos, resistências por parte de alguns profissionais da educação, que, por falta de conhecimento, insegurança ou até desconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, mantêm posturas conservadoras e práticas excludentes. Isso reflete, como aponta Mantoan (2006), uma concepção ultrapassada de normalidade, que ainda permeia a cultura escolar e dificulta a adoção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Além dos desafios práticos, esta pesquisa apresenta limitações próprias de seu delineamento metodológico, visto que se trata de uma revisão de literatura. Dessa forma, os dados analisados estão circunscritos ao campo teórico, não sendo possível observar diretamente as práticas pedagógicas aplicadas nas escolas, nem avaliar, de forma empírica, os impactos e os resultados das atividades lúdicas no contexto da inclusão escolar. Este fator restringe a possibilidade de compreender como as estratégias lúdicas estão sendo efetivamente implementadas na realidade concreta das instituições de ensino.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de que futuras pesquisas avancem na realização de estudos de campo,

que envolvam observações diretas, entrevistas com professores, alunos (com e sem deficiência), famílias e gestores escolares, bem como análises de práticas bem-sucedidas que possam servir de referência para outros contextos educativos. Estudos que documentem experiências práticas, desafios enfrentados e soluções encontradas são fundamentais para enriquecer a produção acadêmica e fortalecer a formação de professores.

Ademais, é imprescindível que se amplie a produção de materiais didáticos acessíveis, que considerem a diversidade das crianças, respeitando seus diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e condições de desenvolvimento. Essa produção deve ser acompanhada de políticas públicas que garantam investimentos na formação continuada dos profissionais da educação, com foco na inclusão, na acessibilidade e no uso de metodologias ativas e lúdicas.

É necessário, ainda, que o debate sobre os jogos e as brincadeiras na perspectiva inclusiva incorpore a escuta ativa dos próprios alunos, sobretudo daqueles que vivem a experiência da deficiência no cotidiano escolar. Entender suas percepções, desafios, interesses e sugestões pode ser um caminho potente para aprimorar as práticas pedagógicas, tornando-as mais significativas, humanizadas e efetivamente inclusivas.

Portanto, embora seja possível reconhecer avanços importantes no campo da educação inclusiva, ainda há um percurso desafiador a ser trilhado. Esse caminho exige compromisso coletivo — da escola, das famílias, dos gestores, dos formuladores de políticas públicas e da sociedade em geral — para superar as barreiras existentes e consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e de qualidade para todos. Além disso, a continuidade dos debates acadêmicos e das pesquisas sobre a ludicidade como instrumento de inclusão se revela fundamental para subsidiar práticas pedagógicas que contemplem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o social, o afetivo e o emocional de todas as crianças, sem exceção.

CONCLUSÃO

Diante da análise realizada, é possível afirmar que os jogos e as brincadeiras, quando utilizados de maneira planejada, adaptada e intencional, se configuram como instrumentos pedagógicos fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. As práticas lúdicas promovem não apenas o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social das crianças, mas também favorecem a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, democrático e respeitoso às diferenças.

O estudo evidencia que a ludicidade contribui significativamente para a socialização, a interação e a aprendizagem de todos os alunos, especialmente daqueles com deficiência, sendo um recurso que potencializa a inclusão e fortalece os vínculos afetivos no ambiente escolar. Contudo, a efetivação dessas práticas ainda esbarra em desafios, como a falta de formação específica dos docentes, a carência de materiais adaptados e as barreiras atitudinais presentes nas instituições de ensino.

Diante desses desafios, reforça-se a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada dos professores, na criação de materiais pedagógicos acessíveis, bem como na sensibilização de toda a comunidade escolar para a importância da inclusão. É fundamental que a ludicidade não seja vista como uma atividade secundária, mas sim como uma estratégia pedagógica potente, capaz de transformar práticas e promover uma educação mais equitativa e humanizada.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas possam ampliar este debate, desenvolvendo estudos de campo, com investigações práticas em diferentes contextos escolares, e que explorem experiências bem-sucedidas no uso de jogos e brincadeiras na perspectiva inclusiva. Assim, será possível fortalecer ainda mais as discussões e contribuir para a construção de práticas pedagógicas que respeitem, valorizem e incluam todos os alunos, em suas múltiplas singularidades.

.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 6. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas: Inclusão escolar e seus interlocutores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO SOCIAL NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO INDIVÍDUO

EDILEIDE DE SOUZA SANTOS

Resumo:
A identidade do indivíduo é um conceito dinâmico, multifacetado e em constante transformação, profundamente entrelaçado com o contexto social em que o sujeito está inserido. Longe de ser um elemento fixo ou puramente intrínseco, a identidade constitui-se a partir de um processo contínuo de construção e reconstrução, influenciado por múltiplas instâncias sociais. Essa constituição identitária se dá por meio da interação constante entre o indivíduo e as estruturas sociais que o cercam, como a família, a escola, o trabalho, os meios de comunicação e, sobretudo, a cultura em suas mais diversas manifestações. Assim, a identidade é formada não apenas por características pessoais, mas por experiências coletivas, símbolos, valores, normas e relações sociais que conferem sentido à existência humana. A compreensão sociológica da identidade tem sido objeto de estudo de diversos pensadores que buscaram compreender o papel do meio social na formação do "eu". Entre os principais teóricos que contribuem para essa discussão, destacam-se Pierre Bourdieu, Émile Durkheim e Anthony Giddens, cujas obras fornecem importantes fundamentos para o entendimento do fenômeno identitário. Bourdieu, por exemplo, introduz conceitos como hábitos e capital cultural, demonstrando como os indivíduos são condicionados por disposições internalizadas ao longo da vida, que moldam seus gostos, comportamentos e aspirações. O hábito, ao mesmo tempo em que estrutura as ações dos sujeitos, também é estruturado por elas, revelando uma dinâmica complexa entre agência e estrutura. O capital cultural, por sua vez, refere-se ao conjunto de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas no processo de socialização, sendo um importante diferencial na construção de identidades sociais. Já Émile Durkheim, um dos fundadores da Sociologia como disciplina científica, enfatiza o papel da sociedade como instância superior ao indivíduo, capaz de influenciar profundamente seus pensamentos, sentimentos e comportamentos. Para Durkheim, os fatos sociais – como normas, leis, moral e costumes – exercem um poder coercitivo sobre os sujeitos, orientando suas ações e delimitando suas escolhas. A identidade, sob essa perspectiva, não é construída de forma isolada, mas em conformidade com os valores coletivos que regem a vida em sociedade. É nesse sentido que se pode afirmar que a coesão social e a integração do indivíduo ao grupo são fundamentais para o processo identitário. Este artigo tem como objetivo analisar como o meio social influencia a constituição da identidade do indivíduo, destacando fatores como o processo de socialização, o acesso a diferentes formas de capital (económico, social, cultural e simbólico) e as estruturas

de poder que organizam a sociedade. A metodologia adotada é a revisão bibliográfica, com base em obras clássicas e contemporâneas da Sociologia, a fim de fornecer um panorama teórico amplo e consistente sobre o tema. Conclui-se, a partir da análise realizada, que a identidade do indivíduo é um reflexo das múltiplas interações sociais ao longo de sua existência. Ela é moldada desde os primeiros anos de vida, por meio da socialização primária no seio familiar, e continua a ser ressignificada em contextos diversos, como a escola, o ambiente de trabalho, os grupos de convivência e as práticas culturais. Além disso, é importante reconhecer que a construção da identidade também está atravessada por questões de classe social, gênero, etnia e território, que podem reforçar ou limitar as possibilidades de expressão do sujeito. Portanto, a identidade não é algo dado ou imutável, mas sim um processo em constante construção, influenciado pelas condições históricas e sociais que envolvem o indivíduo. Palavras-chave: Identidade. Contexto social. Socialização. Estrutura social. Capital cultural. Hábitos. Reflexividade.

Abstract: The concept of identity is dynamic,

multifaceted, and constantly evolving, intrinsically linked to the social context in which individuals are situated. This paper discusses how identity is not a fixed or purely internal element, but a continuous process of construction and reconstruction shaped by social interactions. Institutions such as family, school, work, media, and culture play a fundamental role in shaping individual and collective identities. The study is based on a bibliographic review of classical and contemporary sociological theories, particularly those of Pierre Bourdieu, Émile Durkheim, and Anthony Giddens. Bourdieu's concepts of habitus and cultural capital demonstrate how social dispositions are internalized and influence tastes, behaviors, and aspirations. Durkheim highlights the influence of social facts—such as norms, morals, and customs—on the individual's conduct and the importance of social cohesion in identity formation. The analysis shows that identity is shaped from early childhood through primary socialization and is continuously redefined throughout life in different environments. It also recognizes how factors such as social class, gender, ethnicity, and territory can either enable or limit the individual's ability to express themselves. Thus, identity is understood as a historical and social process rather than an innate or immutable attribute.
Keywords: Identity; Socialization; Sociological theory; Pierre Bourdieu; Émile Durkheim; Habitus; Cultural capital; Social structure.

INTRODUÇÃO

A identidade do indivíduo não é um elemento fixo e imutável, mas sim um processo contínuo, dinâmico e complexo de construção social que se desenvolve ao longo de toda a vida. Desde os primeiros momentos da existência humana, antes mesmo do nascimento em muitos casos, o ser humano é inserido em um contexto social, cultural e

histórico que começa a moldar suas percepções, crenças, valores e comportamentos. A família, os meios de comunicação, as instituições educacionais, os círculos de amizade, a religião, entre outros elementos, constituem os pilares iniciais dessa formação. Esses fatores atuam como vetores fundamentais no processo de socialização, que, por sua vez, influencia diretamente a constituição da identidade.

Esse processo de construção identitária não se dá de maneira isolada, individual ou autônoma, mas sim dentro de um conjunto de relações, interações e experiências compartilhadas que estruturam a vida em sociedade. A identidade se forma na constante relação entre o eu e o outro, entre o sujeito e o grupo social ao qual pertence. Trata-se de uma produção simbólica, relacional e contextual, que carrega significados subjetivos e coletivos. A maneira como cada pessoa se identifica, e sobretudo como é reconhecida pelos outros, depende de múltiplos fatores que se entrelaçam e se transformam ao longo do tempo, como a cultura, a classe social, a escolarização, o gênero, a orientação sexual, a etnia, a religião e as vivências pessoais.

A identidade, portanto, é construída socialmente, mas também passa por momentos de internalização e ressignificação individual. Ela não é apenas o reflexo passivo de influências externas, mas também um espaço de agência, onde o sujeito, mesmo dentro de certos limites sociais, culturais e econômicos, é capaz de reinterpretar, resistir, reconfigurar e dar novos significados à sua história, às suas experiências e ao seu modo de ser. Assim, a identidade pode ser compreendida como uma narrativa em constante reformulação, uma construção aberta e inacabada, na qual cada nova vivência, interação e desafio acrescenta camadas de significado e de percepção sobre si mesmo.

Importante destacar que essa construção identitária é profundamente afetada por assimetrias sociais e pelas condições materiais de existência. Fatores como desigualdade social, discriminação, exclusão, acesso limitado à educação de qualidade, à saúde, à moradia, ao trabalho e à cultura exercem um papel determinante na forma como as identidades são construídas, reconhecidas e legitimadas socialmente. Em contextos de vulnerabilidade, a construção da identidade pode ser marcada por estigmas, marginalização e negação de direitos, o que impacta diretamente a autoestima, a pertença social

e as oportunidades de realização pessoal.
No campo da Sociologia, a identidade é concebida como um conceito relacional e histórico, cuja formação ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o coletivo. Autores clássicos e contemporâneos têm se debruçado sobre essa temática para compreender como se dá a constituição do sujeito social. Segundo Berger e Luckmann (2004, p. 45), "a identidade se constrói por meio da socialização, sendo influenciada por diversos fatores, como a família, a escola, o grupo de pares e as normas sociais". Essa afirmação destaca a importância da convivência em sociedade para a formação da identidade, negando a ideia de que ela seja algo natural, biológico ou inato. Não existe, portanto, uma identidade fixa ou pré-determinada; ao contrário, trata-se de uma

construção contínua e mutável, que se transforma conforme as condições sociais, culturais e históricas de cada período.
O conceito de socialização, amplamente abordado pela Sociologia, é essencial para a compreensão da formação da identidade. A socialização primária, que ocorre durante a infância, exerce um impacto profundo na internalização dos valores e crenças considerados fundamentais dentro de uma determinada cultura. Nesse estágio inicial, a família exerce um papel de destaque, introduzindo a criança nas normas, regras, hábitos e símbolos próprios da coletividade em que vive. Posteriormente, durante a socialização secundária, outros agentes sociais passam a desempenhar influência significativa, como a escola, os grupos de amizade, as instituições religiosas, os meios de comunicação e o ambiente profissional. Essas novas experiências fornecem referências diferentes, que podem confirmar ou questionar aquilo que foi aprendido no contexto familiar, contribuindo para uma identidade mais complexa e multifacetada.
Essa multiplicidade de influências revela que a identidade não é estática, mas sim algo que se transforma, que se adapta às mudanças pessoais e sociais. Movimentos migratórios, transformações políticas e econômicas, avanço das tecnologias, novas relações sociais e o contato com diferentes culturas são exemplos de fatores que interferem diretamente na forma como o indivíduo se percebe e se posiciona no mundo. No cenário contemporâneo, marcado pela globalização e pela disseminação massiva das redes sociais digitais, a identidade assume características ainda mais fluidas, múltiplas e por vezes contraditórias. A exposição constante a diferentes estilos de vida, ideologias e realidades culturais leva os sujeitos a revisitarem continuamente suas posições identitárias, abrindo espaço para experimentações, desconstruções e reconstruções.
Além disso, é importante ressaltar que o sentimento de identidade está fortemente relacionado à noção de pertencimento. Identificar-se com um grupo, partilhar de símbolos, histórias, costumes e valores semelhantes, reforça a construção de um "nós" frente a um "outro". No entanto, essa dinâmica também pode dar origem a processos de exclusão, intolerância e preconceito, principalmente quando há a tentativa de impor uma identidade homogênea em detrimento da diversidade e da pluralidade cultural. Assim, a identidade também se torna campo de disputa simbólica e política, sendo usada tanto para afirmar direitos quanto para justificar desigualdades.
Este trabalho tem como objetivo analisar de maneira aprofundada a influência do contexto social na constituição da identidade do indivíduo. Para isso, serão exploradas as principais teorias sociológicas que tratam dessa temática, com especial atenção às contribuições de autores como Pierre Bourdieu, Émile Durkheim e Anthony Giddens. Através de uma abordagem teórico-bibliográfica, pretende-se compreender de que forma as estruturas sociais moldam a subjetividade humana e como o sujeito age dentro dessas estruturas. As reflexões apresentadas buscam evidenciar que a identidade não é um dado natural, mas uma construção social mediada por relações de poder,

instituições, práticas simbólicas e experiências vividas.
Desse modo, este estudo pretende demonstrar que "ser quem somos" é, em grande medida, resultado de processos sociais complexos, que nos atravessam e nos consti-

tuem desde o início da vida. A identidade, longe de ser uma essência individual, é uma construção social em constante elaboração, permeada por contradições, conflitos e negociações que refletem as múltiplas dimensões da existência humana em sociedade. Ao compreender a identidade a partir dessa perspectiva, torna-se possível ampliar o olhar sobre as questões sociais, valorizar a diversidade e promover uma convivência mais justa, empática e respeitosa entre os diferentes sujeitos que compõem o tecido social.

DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, são abordadas as principais discussões teóricas que fundamentam a pesquisa, bem como os conceitos centrais que sustentam a análise da constituição da identidade do indivíduo a partir do contexto social. A identidade, sendo um fenômeno socialmente construído, não pode ser compreendida de maneira isolada, mas sim dentro de um conjunto de relações e estruturas que influenciam a maneira como os indivíduos percebem a si mesmos e aos outros. Para isso, utilizam-se referências de autores clássicos e contemporâneos da Sociologia, que contribuem para a compreensão da influência das estruturas sociais, da cultura e das interações na formação identitária.

A identidade é um dos conceitos mais debatidos nas Ciências Sociais, pois envolve múltiplas dimensões, incluindo aspectos individuais e coletivos, históricos e contemporâneos, subjetivos e estruturais. Ao longo da história da Sociologia, diversos estudiosos buscaram entender de que maneira a sociedade influencia a construção da identidade dos indivíduos e grupos. Autores como Émile Durkheim, Pierre Bourdieu e Anthony Giddens oferecem diferentes abordagens sobre o tema, ressaltando elementos como socialização, hábitos, reflexividade e estrutura social. A identidade não é um traço biológico ou inato, mas um processo em constante transformação, que ocorre por meio das experiências e interações sociais.

O desenvolvimento do trabalho segue uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica, a fim de proporcionar uma reflexão aprofundada sobre o tema. A pesquisa bibliográfica permite um estudo amplo e embasado das diferentes concepções sobre identidade, fornecendo subsídios teóricos para a compreensão do fenômeno em questão. Ao se apoiar em estudos clássicos e contemporâneos, a análise possibilita estabelecer diálogos entre diferentes correntes teóricas, promovendo uma visão mais abrangente e crítica sobre a influência do contexto social na constituição do sujeito.

A identidade é analisada a partir de diferentes perspectivas teóricas, considerando tanto a socialização e as normas culturais quanto os impactos das transformações sociais contemporâneas. Na visão durkheimiana, por exemplo, a identidade individual é

fortemente influenciada pelos processos de socialização e pelo cumprimento das normas e valores impostos pelo coletivo. Para Durkheim (1984), o indivíduo só se torna um membro pleno da sociedade quando internaliza suas regras e princípios, sendo essa socialização um dos fatores determinantes na construção da identidade. Já Bourdieu (1983) enfatiza o conceito de hábitos, destacando como as disposições adquiridas ao longo da vida moldam as percepções, ações e aspirações dos sujeitos.

Além disso, a perspectiva contemporânea traz novas reflexões sobre a identidade, especialmente em um mundo globalizado e digitalmente conectado. Giddens (1991) argumenta que a identidade moderna se tornou reflexiva, ou seja, os indivíduos passam a reconstruí-la constantemente com base nas mudanças sociais e nas novas experiências vividas. A identidade, nesse sentido, não é mais algo fixo ou determinado desde a infância, mas sim um processo contínuo de negociação e adaptação às novas condições sociais, tecnológicas e culturais.

Cada subseção deste capítulo explora um aspecto fundamental da construção identitária, evidenciando como os indivíduos são moldados pelo meio em que vivem e pelas relações que estabelecem ao longo da vida. O primeiro tópico aborda a identidade como um processo social, destacando o papel da socialização e das instituições na formação do sujeito. Em seguida, são analisadas as influências da cultura e das estruturas sociais,

evidenciando como fatores como classe, gênero e etnia impactam a forma como as identidades são construídas e reconhecidas na sociedade. Por fim, o estudo discute a identidade no mundo contemporâneo, explorando os desafios e possibilidades trazidos pelas transformações sociais, económicas e tecnológicas.

Dessa forma, o presente estudo busca não apenas revisar a literatura existente, mas também estabelecer conexões entre as diferentes abordagens teóricas, possibilitando uma visão ampla sobre a complexidade do processo de formação da identidade. O objetivo é compreender de que maneira as relações sociais, as normas culturais e as mudanças estruturais afetam a identidade dos indivíduos, promovendo reflexões sobre a importância do contexto social na constituição do sujeito. Ao reunir diferentes perspectivas e interpretações, esta pesquisa contribui para um debate mais aprofundado sobre o tema, demonstrando como a identidade é um fenômeno dinâmico, relacional e socialmente construído.

A IDENTIDADE COMO PROCESSO SOCIAL

A identidade é um processo dinâmico que se desenvolve ao longo da vida, sendo constantemente influenciada pelas interações e pelas instituições sociais. Desde a infância, o papel da família é fundamental nesse processo, pois é dentro deste contexto familiar que o indivíduo entra em contato com as primeiras referências sobre valores, normas e expectativas sociais. A família transmite, de maneira consciente ou

inconsciente, elementos que vão determinar a forma como o indivíduo se vê e como entende seu papel dentro da sociedade. As práticas familiares, a cultura doméstica, a dinâmica de poder e o estilo de vida adotado influenciam profundamente a construção inicial da identidade, tornando-a algo em constante evolução e adaptação ao longo do tempo.

No entanto, o processo de formação identitária não se limita ao ambiente familiar. A socialização, como conceituado por Durkheim (1984), é um processo contínuo de aprendizado das normas e valores sociais, no qual o indivíduo internaliza os códigos culturais e comportamentais que estruturam a sociedade. A socialização, portanto, é uma prática que vai além da família, envolvendo escolas, grupos de amigos, instituições religiosas e outros ambientes sociais que contribuem para a adaptação do indivíduo à coletividade. Durkheim explica que esse processo é necessário para que os indivíduos se tornem membros plenos da sociedade, adequando suas atitudes e comportamentos às expectativas sociais estabelecidas.

Segundo Durkheim (1984), a socialização é o mecanismo por meio do qual internalizamos as normas e valores de nossa sociedade, absorvendo, por meio das interações sociais, comportamentos que serão aceitos ou rejeitados em diferentes contextos.

"A socialização é o processo pelo qual os indivíduos aprendem e internalizam as normas, valores e comportamentos da sociedade. Desde a infância, somos moldados por influências externas que determinam como iremos agir e nos identificar no mundo" (DURKHEIM, 1984, p. 102).

Esse processo de socialização vai se estendendo ao longo de toda a vida, sendo constantemente renovado por novas experiências e relações sociais, que ajudam a solidificar ou a reconfigurar as formas de identificação pessoal.

Além disso, o sociólogo Pierre Bourdieu (1983) introduziu o conceito de hábitos para aprofundar a compreensão de como a identidade é moldada pelas experiências e vivências sociais ao longo do tempo. Para Bourdieu, o hábito é um conjunto de disposições adquiridas e internalizadas por meio das interações sociais que influenciam a forma como os indivíduos percebem o mundo, tomam decisões e interagem com os outros. O hábito é resultado da vivência em contextos sociais específicos, como classe social, educação e ambiente familiar, e, portanto, reflete diretamente as condições e os recursos disponíveis ao indivíduo.

Bourdieu (1983) argumenta que as disposições formadas ao longo da vida afetam a percepção do mundo e a construção da identidade, uma vez que as preferências,

gostos e comportamentos são marcados pelas experiências de classe, gênero, etnia e outras características sociais. Assim, a identidade do indivíduo, longe de ser uma construção isolada e autônoma, é profundamente influenciada pelas condições sociais que moldam suas escolhas e práticas cotidianas. A identidade é, em muitos aspectos, um reflexo do meio social e das experiências vividas, formando-se a partir de uma rede complexa de relações sociais que nunca é completamente estática.

Portanto, a identidade não é apenas uma questão individual, mas uma construção que resulta das influências externas e das interações com diferentes instituições e grupos sociais. A socialização e os hábitos desempenham papéis centrais nesse processo, contribuindo para a forma como os indivíduos se percebem e são percebidos na sociedade.

O PAPEL DA CULTURA E DAS ESTRUTURAS SOCIAIS

A cultura desempenha um papel central e determinante na constituição da identidade do indivíduo. Longe de ser apenas um conjunto de práticas ou costumes herdados, a cultura constitui um sistema simbólico de significados compartilhados, que organiza e dá sentido à experiência humana no mundo. Segundo Clifford Geertz (1989), um dos principais antropólogos do século XX, a cultura deve ser compreendida como "teias de significados" construídas socialmente, que orientam as ações, os pensamentos, as emoções e as interpretações que os indivíduos fazem de si mesmos e dos outros. Assim, a identidade pessoal não é algo isolado ou puramente interior, mas nasce da imersão do sujeito em um universo cultural que fornece os códigos e os referenciais necessários para a construção do "eu".

Esse sistema cultural é transmitido, aprendido e reproduzido por meio da linguagem, das crenças religiosas, das manifestações artísticas, das tradições, dos rituais, da moralidade, da culinária, da música e de uma série de outras práticas cotidianas que moldam, de forma direta e indireta, a visão de mundo dos indivíduos. Desde a infância, os sujeitos são inseridos em contextos culturais específicos que vão orientar suas atitudes, comportamentos e expectativas em relação a si mesmos e aos demais. Assim, a identidade é, em grande parte, o resultado da internalização de valores, normas e símbolos que caracterizam o grupo social ao qual pertencem.

No entanto, não é apenas a cultura em sentido amplo que influencia a formação da identidade. As estruturas sociais também exercem um impacto significativo nesse processo, uma vez que determinam as condições materiais e simbólicas nas quais os indivíduos se desenvolvem. Estruturas como a classe social, o gênero, a etnia, a escolaridade e as instituições formais – como a família, a escola, a igreja e o Estado – configuram um campo de possibilidades e limitações que afetam diretamente a construção identitária. Esses elementos definem não apenas os recursos disponíveis para cada sujeito, mas também os discursos e expectativas que incidem sobre ele.

Nesse contexto, Pierre Bourdieu (1983) oferece uma contribuição teórica fundamental ao discutir o conceito de capital cultural. Para o autor, o capital cultural refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, gostos e competências adquiridos por meio da socialização e da formação escolar. Ele é, portanto, uma forma de poder simbólico que atua na reprodução das desigualdades sociais. A distribuição desigual do capital cultural entre as diferentes classes sociais gera distinções marcantes no modo como os indivíduos se expressam, se posicionam socialmente e são reconhecidos pelos outros. Isso impacta diretamente suas oportunidades de mobilidade, reconhecimento e construção de uma identidade positiva e valorizada socialmente.

Como destaca o próprio Bourdieu (1983, p. 56), "a identidade é um reflexo do meio social em que o indivíduo está inserido, sendo moldada por experiências e relações ao longo da vida." Essa afirmação evidencia que a identidade não é apenas o produto de escolhas pessoais ou de características intrínsecas do sujeito, mas resulta de um processo social atravessado por relações de poder,

hierarquias simbólicas e dinâmicas estruturais. Um indivíduo pertencente a uma classe social privilegiada, por exemplo, terá acesso a um repertório cultural mais valorizado socialmente, o que tende a favorecer sua auto-estima, seu desempenho acadêmico, suas redes de contato e sua trajetória profissional. Já indivíduos oriundos de classes populares frequentemente enfrentam obstáculos estruturais que limitam suas possibilidades de realização e reconhecimento.

Além disso, a escola, enquanto instituição social central na formação dos indivíduos, desempenha um papel ambíguo nesse processo. Por um lado, ela pode ser um espaço de emancipação, de acesso ao conhecimento e de ampliação de horizontes. Por outro, pode também funcionar como um mecanismo de reprodução das desigualdades, reforçando o hábitos de classe e a segmentação social. Assim, as trajetórias escolares influenciam diretamente a forma como o sujeito constrói sua auto-estima, sua relação com o saber, suas aspirações e, consequentemente, sua identidade.

A cultura e as estruturas sociais, portanto, não são elementos neutros no processo de formação da identidade. Elas atuam como moldes simbólicos e materiais que estruturam a experiência dos sujeitos, definem seus campos de possibilidades e determinam, em grande medida, os sentidos que cada um atribui à sua existência. A identidade é, assim, um produto da articulação entre o indivíduo e o meio social, entre a subjetividade e a objetividade, entre a autonomia e as condicionantes históricas.

Dessa forma, compreender o papel da cultura e das estruturas sociais na constituição da identidade é essencial para reconhecer que as trajetórias humanas são marcadas por desigualdades estruturais, mas também por estratégias de resistência, ressignificação e transformação. Os indivíduos não são meras vítimas das estruturas que os cercam: ainda que limitados por elas, são capazes de agir, de refletir e de

construir sentidos próprios para suas experiências, reinterpretando os códigos culturais e enfrentando as barreiras sociais com criatividade, resiliência e crítica.

SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

No mundo contemporâneo, a identidade do indivíduo é cada vez mais influenciada pela globalização e pelas novas tecnologias. A interconectividade proporcionada pela internet transformou a maneira como as pessoas constroem e expressam suas identidades, possibilitando a experimentação de diferentes papéis sociais em contextos diversos. As redes sociais, por exemplo, permitem que os indivíduos compartilhem aspectos de sua identidade de maneira seletiva, destacando certas características em determinados espaços enquanto ocultam outras em contextos distintos. Dessa forma, a identidade se torna multifacetada, podendo ser moldada e ajustada de acordo com as interações e expectativas dos diferentes grupos aos quais o indivíduo pertence.

Esse fenômeno se relaciona com a noção de reflexividade na modernidade. Segundo Giddens (1991, p. 89), “a identidade moderna é reflexiva, ou seja, está sempre sendo revisada e reconstruída conforme as experiências e os novos contextos vivenciados pelo indivíduo”. Isso significa que, diferentemente das sociedades tradicionais, onde a identidade era mais rígida e determinada por fatores como religião e família, no mundo contemporâneo há maior liberdade para a construção identitária. Hoje, os indivíduos não apenas absorvem passivamente os valores culturais e sociais, mas também reinterpretam e ressignificam esses elementos, adaptando-os às suas experiências e expectativas pessoais.

No entanto, essa aparente liberdade não elimina a influência das estruturas sociais sobre a constituição da identidade. Embora as formas de pertencimento e reconhecimento tenham se diversificado, fatores como classe social, gênero, etnia e capital cultural continuam a exercer um impacto significativo na forma como os indivíduos se percebem e são percebidos pelos outros. O mercado de trabalho, por exemplo, ainda impõe limites à construção identitária, exigindo que os indivíduos adaptem sua imagem e comportamento para atender a determinados padrões e expectativas. Além disso, as redes

sociais, apesar de oferecerem novas possibilidades de expressão, também reforçam normas e padrões de aceitação, muitas vezes impondo modelos idealizados de identidade e comportamento.
Contudo a identidade contemporânea é simultaneamente fluida e condicionada, reflexiva e estruturada. O indivíduo possui maior autonomia para explorar diferentes aspectos de sua identidade, mas essa construção ocorre dentro de um sistema social que impõe limites e influências sutis. Portanto, compreender a identidade no mundo atual exige uma análise cuidadosa das dinâmicas entre liberdade e condicionamento

social, bem como dos impactos das novas tecnologias nesse processo contínuo de (re) construção identitária.

CONCLUSÃO

A identidade do indivíduo é um fenômeno complexo, multifacetado e em constante transformação, que vai muito além da mera definição de características pessoais. Ela é construída de forma progressiva, a partir da interação contínua entre o sujeito e o meio social em que está inserido. Desde os primeiros anos de vida, o ser humano é influenciado por inúmeros fatores externos — como a família, a escola, os amigos, os meios de comunicação e as instituições sociais — que moldam suas atitudes, pensamentos, valores e comportamentos. Dessa forma, a identidade não é algo que simplesmente "nasce" com o indivíduo, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida, em resposta às experiências vividas e às relações sociais estabelecidas.
Esse processo formativo evidencia que a identidade não pode ser concebida como algo estático, fixo ou imutável. Ao contrário, trata-se de uma construção social em constante evolução, um reflexo direto das transformações históricas, culturais e tecnológicas que atravessam a vida do sujeito. A cada nova fase da vida, a identidade pode ser ressignificada, adaptada e até mesmo reconstruída diante de novas vivências e contextos. Assim, a identidade se apresenta como uma síntese instável entre o que o sujeito pensa de si, o que os outros pensam sobre ele e as expectativas sociais que o rodeiam.
No campo da teoria sociológica, diversos autores contribuíram significativamente para o aprofundamento desse debate. Pierre Bourdieu, por exemplo, ao desenvolver o conceito de hábitos, nos permite compreender como os indivíduos internalizam — quase sempre de forma inconsciente — as estruturas sociais e culturais de seu grupo. Esses esquemas mentais e corporais, aprendidos ao longo da vida, passam a orientar de forma duradoura os modos de pensar, sentir e agir do sujeito. O habitus funciona como uma espécie de filtro pelo qual o mundo é percebido e interpretado, moldando a identidade de maneira sutil e duradoura.
Por outro lado, Émile Durkheim, um dos fundadores da sociologia moderna, destacou a importância da socialização como processo fundamental para a formação da consciência coletiva e, consequentemente, da identidade individual. Para ele, a sociedade exerce uma função reguladora e normalizadora sobre os indivíduos, impondo valores, regras e papéis que orientam sua conduta. A identidade, nesse sentido, não é apenas uma escolha individual, mas está diretamente relacionada à posição que o sujeito ocupa dentro das estruturas sociais. A maneira como cada pessoa se vê — e é vista — é atravessada por fatores como gênero, classe social, etnia, religião e contexto histórico-cultural.

Anthony Giddens, por sua vez, traz uma perspectiva mais contemporânea e dinâmica ao debate, ao introduzir o conceito de reflexividade. Em uma sociedade moderna marcada por rápidas mudanças, instabilidade e pluralidade de estilos de vida, a identidade deixa de ser algo herdado e se torna um projeto individual. O sujeito passa a ser responsável por construir, manter e ajustar sua narrativa identitária diante das incertezas e possibilidades da vida moderna. Essa reflexividade exige que os indivíduos façam escolhas constantes sobre quem desejam ser, como desejam se apresentar ao mundo e quais caminhos querem seguir.
Com o advento da globalização, da internet e das tecnologias de informação, esse cenário se tornou ainda mais complexo. A identi-

dade passou a ser negociada em múltiplos espaços — físicos e virtuais — e diante de públicos diversos. As redes sociais digitais, por exemplo, permitem que os indivíduos exponham diferentes facetas de si mesmos, adaptando suas expressões identitárias conforme o contexto e os interlocutores. Nesse ambiente, é possível experimentar identidades alternativas, reinventar aspectos da personalidade e até mesmo ocultar traços da vida real. Embora esse dinamismo possa ser libertador, ele também impõe desafios consideráveis, como a manutenção de uma imagem coerente, a pressão por aceitação e a dificuldade de lidar com as expectativas alheias.

Além disso, é fundamental reconhecer que, apesar da crescente flexibilidade das formas de ser, as estruturas sociais ainda impõem limitações significativas à construção identitária. Fatores como desigualdade social, discriminação, estigmátização e violência simbólica continuam a restringir as possibilidades de determinados grupos sociais se expressarem livremente. A identidade de uma mulher negra periférica, por exemplo, será construída em um campo simbólico muito diferente daquele de um homem branco de classe alta, com acesso a privilégios e oportunidades. Assim, é necessário entender que a identidade não é apenas um reflexo da vontade individual, mas também um produto das condições materiais e simbólicas em que o sujeito está inserido.

Por isso, compreender a identidade como um fenômeno sociológico é essencial. A identidade não se limita ao interior da subjetividade do sujeito, mas se forma na intersecção entre o eu e o outro, entre o individual e o coletivo, entre o pessoal e o histórico. Ela é atravessada por relações de poder, por disputas simbólicas, por mecanismos de inclusão e exclusão que operam nos mais diversos níveis da sociedade. Ao analisar a identidade, estamos também analisando os sistemas sociais que estruturam a vida humana, os discursos que legitimam certas formas de existência e marginalizam outras, e os dispositivos que moldam o comportamento e o pensamento das pessoas.

Portanto, este estudo reforça que a identidade é um processo ativo, relacional e histórico, que exige um olhar atento às transformações sociais, culturais e tecnológicas

que reconfiguram constantemente as formas de ser e de viver em sociedade. Pensar a identidade é também pensar nas possibilidades de emancipação, reconhecimento e justiça social. É perceber que, mesmo diante de obstáculos estruturais, o sujeito ainda pode encontrar brechas para resistir, reinventar-se e afirmar-se diante do mundo.

Dessa forma, conclui-se que a identidade é sempre um campo em disputa, um território simbólico onde o indivíduo, ainda que moldado pelas estruturas sociais, atua de forma criativa na ressignificação de sua própria história. O sujeito não é um ser passivo diante das imposições do meio; ele tem agência, capacidade de escolha, e pode transformar suas vivências em novas formas de ser. Estudos futuros podem se aprofundar na investigação de como fenômenos contemporâneos, como o ativismo digital, a ascensão de movimentos identitários, a cultura da performance nas redes sociais e a intensificação das migrações e mobilidades sociais, afetam esse processo identitário. O século XXI exige, mais do que nunca, uma compreensão profunda, crítica e sensível da identidade, pois é nela que se refletem os conflitos, os sonhos e os desafios do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1983. DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1989. GIDDENS, Anthony. Modernidade e identidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

INCLUSÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

EDILENE PEREIRA DE OLIVEIRA

RESUMO
O presente artigo discute a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo da disciplina de História no Ensino Fundamental II, conforme estabelece a Lei nº 11.645/08, que alterou a LDB (Lei nº 9.394/96) para tornar obrigatório o ensino dessas temáticas nas escolas públicas e privadas da educação básica. A partir dessa perspectiva, propõe-se uma reflexão sobre o papel da escola na valorização da diversidade étnico-racial e na superação de estereótipos historicamente construídos, destacando a importância de um ensino de História que reconheça as contribuições dos povos africanos e indígenas para a identidade e cultura brasileira. O estudo apresenta o contexto histórico da presença negra e indígena no Brasil, bem como práticas pedagógicas que favorecem o reconhecimento da pluralidade cultural, analisando manifestações culturais, religiosas, linguísticas e sociais presentes no cotidiano, como o samba, o candomblé, a capoeira, as línguas indígenas e os saberes tradicionais. Defende-se que a aplicação da Lei 11.645/08 exige mais do que a inserção pontual de conteúdos, demandando um compromisso contínuo com uma educação antirracista e inclusiva, sendo fundamental a formação docente voltada para as relações étnico-raciais como estratégia para efetivar as diretrizes legais e promover uma prática pedagógica crítica, equitativa e respeitosa à diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Cultura Afro-Brasileira; Povos Indígenas; Educação Antirracista; Ensino de História.

ABSTRACT
This article discusses the mandatory inclusion of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture in the History curriculum of lower secondary education (Ensino Fundamental II), as established by Law No. 11,645/08, which amended the National Education Guidelines and Framework Law (Law No. 9,394/96) to require the teaching of these topics in public and private basic education schools. From this perspective, the article proposes a reflection on the role of schools in valuing ethno-racial diversity and overcoming historically constructed stereotypes, emphasizing the importance of a History education that acknowledges the contributions of African and Indigenous peoples to Brazilian identity and culture. The study presents the historical context of Black and Indigenous presence in Brazil, as well as pedagogical practices that promote the recognition of cultural plurality, analyzing cultural, religious, linguistic, and social manifestations present in everyday life, such as samba, candomblé, capoeira, Indigenous languages, and traditional knowledge. It argues that the implementation of Law 11,645/08 requires more than the occasional inclusion of content, demanding a continuous commitment to anti-racist and inclusive education, with teacher training focused on ethno-racial relations being essential to enforcing the law's guidelines and fostering a critical, equitable, and diversity-respecting pedagogical practice.

KEYWORDS: Inclusion; Afro-Brazilian Culture; Indigenous Peoples; Anti-racist Education; History Teaching.

INTRODUÇÃO

O artigo aborda o tema “Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Disciplina de História do Ensino Fundamental II”, dando ênfase na lei 11.645 / 08, que torna obrigatório este estudo na disciplina de história nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das instituições públicas e privadas de ensino.

Realiza-se um breve histórico sobre os negros e os índios no Brasil e suas contribuições para a constituição da nossa atual sociedade, quais aspectos culturais são vivenciados e praticados na nossa sociedade.

Apresenta-se e analisa-se a coleta de dados realizada com profissionais da área educacional e da disciplina de história que conhecem a Lei e a colocam em prática nos conte-

údos programáticos das unidades escolares.

AS PERVERSIDADES CONTRA O POVO NEGRO E INDÍGENA.

Por motivo da escravidão os negros sofrem preconceitos e racismo até hoje nos tempos atuais, muitos que se consideram brancos acham se superiores a eles, infelizmente a escravidão trouxe várias sequelas para os negros, em pleno século XXI eles ainda sofrem com isso.

Segundo Santos (2007) a escravidão do negro até a sua abolição e marcada por sete atos oficiais da marginalização do povo negro no Brasil:

1° Ato: Implantação da escravidão no Brasil

Em 16 de junho de 1452, o Papa Nicolau através da Bula Dum Diversas ao rei de Portugal Afonso V: "... nós lhe concedemos por estes presentes documentos, nossa autoridade apostólica, plena e livre permissão de invadir, buscar, capturar e subjugar os sarássemos e pagãos e quaisquer outros incrédulos e inimigos de Cristo, onde quer que estejam como também seus reinos, ducados, condados, principados e outras propriedades e reduzir suas pessoas a perpetua escravidão, e apropriar e converter em seu uso e proveito e de seus sucessores (SANTOS, 2007, p.1).

Em 1452 pela igreja católica os negros eram considerados como inimigos de Cristo, pois esta tinha total autonomia de capturar e julgar os negros e assim escravizá-los.

Ocorreu um massacre com o povo negro por motivo dessa ordem Papal, vários negros foram mortos surrados, e capturados para favorecer uma única raça que se considerava superior, muitos foram mortos e crianças separadas de seus pais, famílias desfeitas, eles eram tratados como seres inferiores, considerados como animais e humilhados.

Infelizmente por causa dessa escravidão que ocorreu em 1452 o povo negro sobre ainda hoje, com preconceito e racismo que existe na nossa sociedade ainda que um pouco escondida, mas que mascaradamente existe.

De acordo com Santos (2007), os negros chegaram ao Brasil pela necessidade dos portugueses para ampliar o plantio e a comercialização da cana de açúcar que estava em alta na época, os senhores queriam uma mão de obra boa e barata e viram esse recurso nas mãos dos negros.

Com a Lei 11.645/08, os alunos aprenderão a cultura afro e respeitá-la, como cidadãos conhecedores dos seus direitos e deveres, nos futuros educadores estaremos contribuindo para darmos o devido respeito com a população afro-brasileira e indígena, pois quando a sociedade assumir esse respeito, iremos conviver em uma sociedade livre dos preconceitos e das discriminações.

Conforme Junior (2006, p.12), antes da chegada dos escravos africanos os colonizadores começaram uma guerra contra a população indígena que era dona de todo o território brasileiro, ele afirma: "Os colonizadores chamavam os povos indígenas de bárbaros. Com isso, justificavam a guerra contra eles; por meio dela, conseguiram a terra e os próprios indígenas, na condução de escravos."

Nessa guerra os colonizadores ganharam muitas terras e mão de obra com a escravidão dos índios.

Segundo Santos (2007), a escravidão no Brasil começou com o povo indígena, mas devido à deficiência orgânica, os índios tinham carência de anticorpos que os levavam à mortalidade em massa, muitos morreram por causa de doenças o que causou uma diminuição catastrófica com o povo indígena, foi quando viram a salvação no povo negro, uma população sadia e fortes para trabalhos pesados.

Por causa dessa escravidão o povo negro sofre com a discriminação e o racismo até hoje, a Lei 11.645/08 foi uma grande conquista para mudar essa situação e dar o devido respeito que o povo negro merece.

Para Santos (2007), o segundo ato era uma maneira de afastar o negro da escola, ele afirma: "Lei Complementar à Constituição de 1824, pela legislação do Império os negros não podiam frequentar escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas".

Esta lei racista foi elaborada para que os negros não conseguissem subir socialmente, politicamente e economicamente e foram jogados aos porões da sociedade esta lei ficou em vigor até 1889.

Os negros eram considerados como leprosos sem ter o direito de frequentar a escola, isso só eram permitidos pelos brancos essa

lei durou 65 anos.
Por causa dessa Lei de 1824, os negros têm dificuldade para terminar um curso superior. Segundo dados do IBGE (2007), os números de negros são inferiores ao de brancos que terminam um curso superior, muitos não completam nem o ensino fundamental, o povo negro encontra mais dificuldades em fazer um curso superior do que uma pessoa branca e isso porque perante a Lei todos são iguais.
3° Ato: Lei de terras de 1850, N° 601.
...a partir desta nova lei as terras só poderiam ser obtidas através da compra. Assim, com a dificuldade de obtenção de terras que seriam vendidas por preço muito alto, o trabalhador livre teria que permanecer nas fazendas, substituindo os escravos (SANTOS, 2007, p.1).
Com esta lei o exército tinha como tarefa destruir os quilombos, suas plantações e levar os negros para as fazendas dos brancos, esta lei ficou em vigor até 25 de outubro de 1887.
O que na verdade os negros não eram libertos, tinham que viver com os seus senhores para poderem sobreviver, mesmo após a liberdade, pois não tinham condições de sustentar a sua família e assim continuar a trabalhar em condições desumanas para os seus senhores, com salários baixíssimos.
Sabemos que a Lei nº 11.645/08 não irá erradicar as discriminações e preconceitos e práticas racistas que acontecem no cotidiano escolar e social, mas é uma contribuição para o fortalecimento de uma educação antirracista, é mais uma vitória para o povo negro e indígena.
4° Ato Oficial: Guerra do Paraguai (1864 – 1870).
Este ato foi um massacre contra a população negra, que com promessas de liberdade e de terras para os libertos foram levados para a guerra e colocados em linha de frente no combate que teve milhares de mortes a população negra do Brasil na época era de 2.500.000 (45% da população brasileira), no final da guerra a população negra era de 1.500.00 pessoas (15% da população). (SANTOS, 2007, p.2)
Foi uma ilusão para os negros com a promessa que quando voltassem da guerra seria livre, o problema que eles eram colocados na frente do combate para proteger os brancos o que ocorreu um massacre com a população negra, mas infelizmente essa verdade não é passada para os alunos, que pensam que essa lei foi benéfica para a população negra.
5° Ato Oficial: Lei do Ventre Livre (1871).
Esta lei até hoje é ensinada como a lei boa, pois todas as crianças nasceriam livres, mas na prática as crianças nasciam livres e eram retiradas das suas mães e levadas para uma casa de acolhida a cada 100 crianças que chegavam 80 morriam antes de completar um ano de idade com esta lei surgiram os primeiros menores abandonados do Brasil (SANTOS, 2007, p.1).
Foi um grande sofrimento para os pais dessas crianças que eram negros, verem os seus filhos arrancados de suas mãos ainda tão frágeis e debilitados em um país que os negros não tinham nenhum respeito, muitos acabavam morrendo e assim muitas acabavam morrendo.
Conforme Santos (2007), esta lei deu início aos primeiros mendigos no Brasil, ele afirma:
'Lei do Sexagenário. "Todo escravo que atingisse os 60 anos de idade ficaria automaticamente livre"
Esta lei foi criada para que os senhores pudessem se livrar e jogar nas ruas os velhos doentes e impossibilitados de continuar produzindo e gerando riquezas para os seus senhores. Na verdade essa lei existiu para que os senhores dos escravos não tivessem mais trabalho com os negros já cansados e sem a juventude que lhe rendeu muitos lucros para esses senhores e assim jogando o negro idoso nas ruas se livrariam de um gasto para os seus bolsos.
7° Ato Oficial: Decreto 528 das Imigrações Européias (1890).
Esta lei do partido Republicano teve como objetivo tirar do povo negro a oportunidade de trabalhar nas indústrias, reabrindo no dia 28 de junho de 1890 a imigração européia e definiu que os negros e os asiáticos só poderiam entrar no país com autorização do congresso (SANTOS, 2007, pag. 1)
O último ato é o mais injusto de todos os negros tinham a sua liberdade mais não po-

deria trabalhar onde trabalhou por anos, só que agora recebendo pelos seus serviços.
Segundo Santos (2007), a Lei Áurea não é elencada entre os sete atos porque esta lei foi uma farsa! Na prática, quando a lei foi assinada, só 5% do povo negro vivia ainda sob regime de escravidão. Os demais conseguiram a libertação por meio dos próprios esforços trabalhando para comprar a sua liberdade.
Diante da falência da escravidão a princesa Isabel, vendo o obvio que não existiriam mais negros escravizados assinou a Lei Áurea, mas só que isso não é passado para os alunos, infelizmente não fomos orientados sobre essas crueldades que o branco fez com os negros por anos.
Com a Lei 11.645/08 os alunos poderão questionar os fatos e não só acreditar só o que está nos livros didáticos, o que ocorria antigamente, quando éramos estudantes e não tínhamos direito de questionar e sim decorar a matéria para no final do bimestre fazer uma prova para saber quais conteúdo o aluno adquiriu.
O que averiguamos é que na verdade os sete atos não foram para facilitar a vida do negro e sim dos seus senhores, os negros eram considerados como doentes sem ter direito a dignidade que lhe eram de direito.
Rui Barbosa um grande abolicionista reagiu diante do movimento que os senhores de escravos abriram para pagar indenizações dos negros que havia perdidos, dizendo: Se alguém deve devem ser indenizados, indenizem os escravos!".

RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DO POVO NEGRO NO BRASIL

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro–Brasileira e Africana (2004), temos que ressarcir toda a população negra descendentes de africanos, pelas perdas materiais, sociais, políticas, educacionais e principalmente psicológicas nas quais os negros sofreram na época da escravidão.
Todos os movimentos explícitos de branqueamento da população deixaram marcas que se estenderam até o período pós – abolição e até na nossa atual sociedade ainda existem muitos casos de racismo, preconceito e discriminação com a comunidade negra.
Reconhecer e valorizar o negro serão uma justiça para a igualdade dos direitos civis, culturais e econômicos. Temos que valorizar a nossa diversidade que obtivemos a partir da miscigenação dos povos.
Para esta valorização e reconhecimento saírem do papel e da oralidade dos grandes intelectuais, devemos mudar o nosso discurso, nosso raciocínio, gestos, atitudes e o modo de falar e de tratar as pessoas negras descendentes de Africanos.
De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro–Brasileira e Africana (2004), o reconhecimento e a valorização de toda comunidade negra só acontecerá a partir do momento em que conhecermos as suas histórias, cultura e religião, pois só assim as pessoas vão parar de pensar que os negros não tem a mesma capacidade de que os brancos em estudar e ter uma boa posição na sociedade.
Estes pensamentos vêm desde a época da escravidão, na qual o negro não servia para nada e não tinha garantidos nenhum dos seus direitos, inclusive o da educação lhe era negado, e este regime criou um estereótipo para o negro que é sempre visto como incompetente, desinteressado e preguiçoso.
Algumas pessoas em nossa sociedade não enxergam que o negro vem sofrendo de desigualdade social desde a abolição da escravatura. É uma questão que não tem um fim, vem acontecendo desde as gerações passadas que passam para seus descendentes uma cultura de preconceito e discriminação racial.
Se começarmos a ter estratégias e metodologias pedagógicas para a valorização da diversidade da cultura negra, assim poderemos dar um grande passo para superar a desigualdade étnico – racial nas escolas, principalmente no Ensino Fundamental II, na qual os preconceitos raciais e a discriminação são visíveis pelas palavras, atitudes violentas e superioridade são atos que deixam bem claro que os nossos adolescentes tem o mesmo pensamento racista e preconceituoso de antigamente.
Deve-se valorizar e respeitar o Afro – des-

cendente sua cultura e a história de luta que eles cravaram em busca da sua liberdade, eles que deram o sangue para o progresso do nosso país que hoje é reconhecido internacionalmente. Deve-se agradecer muito a população negra, pois foi por meio de suas mãos que plantaram e colheram cada pé de café e de cacau, por exemplo, lidaram com animais e hoje somos um País em constante desenvolvimento, mas por traz de tanta riqueza há uma realidade a de que os negros ajudaram e auxiliaram a começar o desenvolvimento econômico do nosso país. Então todo o reconhecimento, agradecimento e valor têm que ser dado a eles para finalmente fazermos justiça por cada chicotada, por cada um dos negros mortos por apanhar. Também no massacre como na Guerra do Paraguai, onde os negros foram para linha de frente para a morte só para embranquecer um país racista e preconceituoso. Como não respeitar a história de vida dessa comunidade que tanto fez pelo Brasil. Infelizmente os brancos os agradecessem nosso cotidiano com racismo e preconceito.

A Lei 11.645/08, que torna obrigatório nos estabelecimento do ensino fundamental e médio, oficiais e particulares o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena foi elaborada para reparar os danos que os negros sofrem há anos, apesar dessa discussão, ser feita por todo o território nacional a discriminação existe e até mesmo os profissionais da área educacional não sabem como lidar em situações explícitas de racismo e preconceitos em sua sala de aula.

E é com este decreto que iremos lutar para transformar o quadro de humilhações que os negros vêm recebendo durante anos por uma elite constituída por alguns cidadãos de nossa sociedade denominada branca e que se sentem superiores só por causa da cor da pele.

Esta mesma Lei 10.639/03 e alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro–Brasileira, foi elaborada para trazer os costumes e tradições da cultura negra para as salas de aula, na qual o professor tem total liberdade para trabalhar seus conteúdos programáticos conforme seus planos de aula, o conteúdo de História e Cultura Africana, as aulas não precisam ser maçantes e chatas sobre racismo e preconceito, pode ser uma aula com música, dança teatro e muitas outras manifestações da cultura Africana.

Se formarmos cidadãos conhecedores da História e Cultura Afro – Brasileira em um futuro próximo terá mais adolescentes sem preconceito, discriminação e racismo e assim verdadeiramente estaremos dando valor ao povo negro, a suas tradições e culturas, pois a partir do momento em que conhecemos as manifestações culturais do nosso povo passamos a respeitar e a aceitar a diversidade cultivada por eles desde seus ancestrais.

A América 'Latina' toda funciona segunda uma ordem sócio racial pigmento crítica; um contexto social nos quais as diferenciações de cor de pele, da textura do cabelo, da forma dos lábios, da configuração do nariz, entre outras características, determinam o status coletivo e individual das pessoas. Essas diferenciações, obtidas diante o fracionamento incessante do segmento dominado, são o resultado de uma política liberada de miscigenação (MOORE, 2007, p. 277).

Em concordância com Moore (2007), existe uma sociedade na qual os indivíduos são racistas e preconceituosos e não só pelo tom de pele ou pela etnia, mas por qualquer outra característica física, econômica, social, religiosa ou étnica.

A sociedade na qual estamos inseridos modela estereótipos de beleza e status e nem sempre os negros e Afrodescendentes ou os indígenas se encaixam nesses padrões pré estabelecidos pelos brancos que ainda hoje praticam o branqueamento do País.

É esta dura realidade em que vivemos que devemos mudar, pensar em todo tipo de descriminação e por meio da Lei 11.645/08 que vamos ter forças para erradicar qualquer tipo de manifestação racista ou preconceituosa de dentro das nossas escolas, pois iremos cultivar em nossas crianças e adolescentes a prática do não racismo, contando e vivenciando toda a cultura negra e indígena e é só entendendo o passado de lutas dos negros e dos índios podemos respeitá-los e valorizar tudo o que eles fizeram

e ainda fazem para o desenvolvimento do nosso Brasil.

A naturalização da desigualdade, por sua vez, engendra no seio da sociedade civil resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar o combate à desigualdade como prioridade das políticas púbicas. Procurar desconstruir essa naturalização da desigualdade encontra-se, portanto, no eixo estratégico de redefinição dos parâmetros de uma sociedade mais justa e democrática. Neste sentido, a questão da desigualdade racial necessita ser incorporada como elemento central do debate (HENRIQUES, IPEA, 2001, p).
Segundo Henriques (2001), para combatermos a desigualdade social e racial e étnica devemos unir forças com as políticas públicas e garantir a prioridade neste aspecto do racismo e da discriminação racial que tem uma grande importância para a nossa sociedade que tem que combater qualquer tipo de racismo e de preconceitos que o negro e o indígena sofrem no Brasil.
Se os governantes levassem a sério a questão histórica do negro e do indígena e toda sua luta e trajetória em busca de respeito e dignidade, e fazer com que as Leis existentes sejam cumpridas vamos conseguir realmente valorizar a comunidade negra.
A desigualdade racial e étnica é um problema sério em nosso país e se não incorporamos esta luta como primordial para o reconhecimento do povo negro e a erradicação do preconceito e do racismo, nada terá sentido, nenhuma Lei ou luta contra o racismo.
Tudo o que fazemos para o fim dos preconceitos raciais e étnicos serão meras tentativas ideológicas se não fizermos valer a Lei e todos os Decretos sobre racismo e preconceito, não queremos viver só de esperança, queremos ver o nosso país livre da desigualdade racial, dos preconceitos e da discriminação, queremos ver toda a comunidade negra reconhecida e valorizada pela grande contribuição para a construção do nosso país.

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva radical (FREIRE, 1992, p.23).

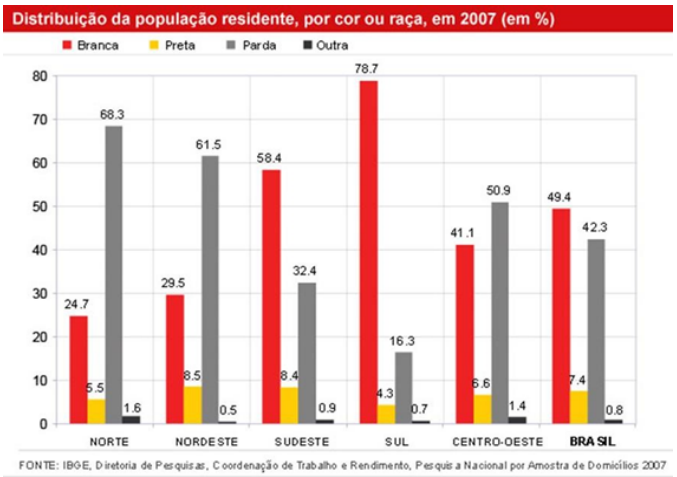
De acordo com Freire (1992), devemos assumir a nossa identidade étnica, para assim podermos conviver com as diversidades encontradas em nossa sociedade, não podemos ficar pensando que somos a minoria e que a maioria sempre será dominadora, temos que pensar que somos a maioria sim e que podemos fazer a diferença na questão de valorização do negro no Brasil.
Precisamos trabalhar a unidade e a união da diversidade cultural e racial, só assim conseguiremos construir uma democracia igualitária e justa na qual a população negra será realmente reconhecida e liberta de toda e qualquer tipo de discriminação racial, o reconhecimento da contribuição do negro para o desenvolvimento do país só será possível quando formos bem radicais em nossas decisões de querer e puder trabalhar a diversidade em sala de aula, ensinando para nossos alunos o valor e a cultura Africana e Afro– Brasileira, assim iremos dar um grande passo para que a nova geração cresça conhecendo a história e a cultura Africana e assim não cultuar o racismo e o preconceito dentro deles.

Liberdade total funciona apenas quando os direitos são equilibrados com responsabilidades e opção é equilibrada com consciência. O poder mais potente para colocar um fim as guerras internas e externas é a consciência humana (KIRPALANI, 1999, p.8).

De acordo com Kirpalani (1999), só teremos a liberdade e igualdade social quando soubermos equilibrar os direitos dos seres humanos com responsabilidade e consciência de que cada ser é único e tem sua própria essência e personalidade, indiferente do seu tom de pele, pois perante a sociedade e a justiça somos todos iguais, temos os mesmos direitos e deveres para cumprir, as leis são feitas para todos e nelas não há distinção de cor, crença, etnia, seita, ou opinião

política para ser cumprida.
Segundo a lei 11645/08, foi elabora com o intuito de que os professores de Ensino Fundamental II ensino Médio trabalhem a história e cultura afro-brasileira e indígena, com o intuito de erradicar todo e qualquer tipo de manifestação racista, preconceituosa e discriminatória, somos um país rico em diversidade cultural e nada mais justo que nossas crianças estudem sobre essa culturas que tem muita riqueza em suas diversidades.
De acordo com a mesma lei estes conteúdos devem aparecer e ser executadas no plano de trabalhos das unidades escolares, os professores tem que se atualizar e integrar esta lei para seu cotidiano, principalmente os profissionais de história que em nossa pesquisa alguns demonstraram nem conhecer a lei.

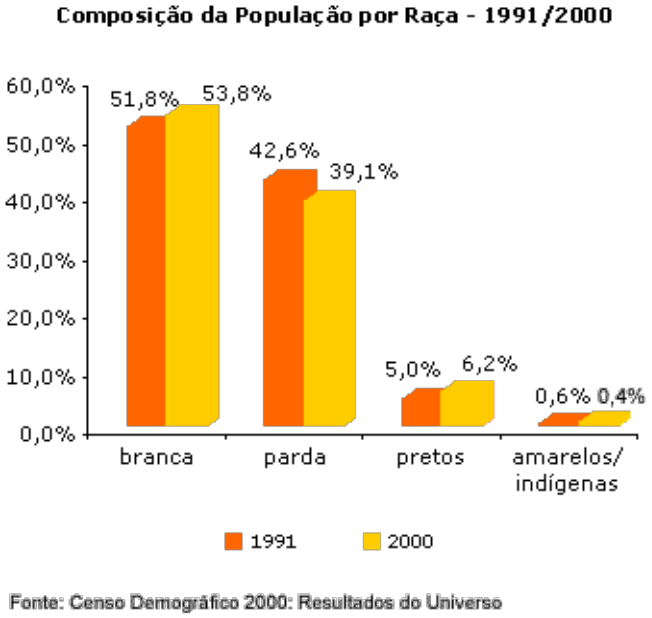
DADOS DO IBGE SOBRE A POPULAÇÃO NEGRA, INDÍGENA E BRANCA NO BRASIL
Por meio do gráfico, observa-se que a população branca prevalece em comparação com outra etnia, a parda vem em segundo lugar, mas os negros e outra étnia, na qual estão inseridos os índios é visível que a quantidade é escassa, e eles que eram donos desse enorme país.



No começo da colonização as tribos que viviam na costa ou se aliaram aos portugueses e com eles se miscigenaram, ou foram eliminadas. Parte delas já vivia no interior da mata, ou nela se refugiou, e lá ficou relativamente isolada até 1900. A expansão da agricultura, os seringais dizimaram, literalmente, inúmeros povos. Aqueles que foram descobertos a tempo por Rondon (SPI) e pela FUNAI conseguiram salvar a pele e alguma terra com as demarcações das Áreas Indígenas (FIORE, 1999, p.14).

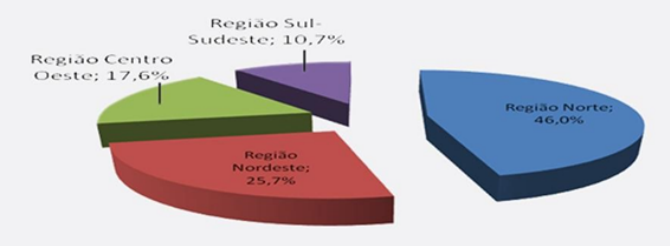
Observa-se que a grande maioria dos brasileiros é composta por pessoas brancas, os pardos e negros vem depois e os indígenas são a minoria em um país que era povoado somente por indígenas antes da colonização, percebe-se que os indígenas também foram exterminados do nosso país não só pelos colonizadores, mas também por causa de uma sociedade que trouxe doenças e retiraram os índios de suas terras deixando a sobrevivência deles cada vez mais difícil.

Gráfico 1. Distribuição proporcional (%) da população indígena por região do Brasil, 2010.



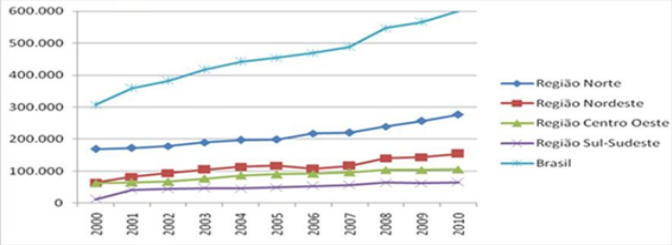
Neste gráfico observa-se que os índios são sempre minorias em várias regiões do nosso Brasil, por isso é muito difícil termos alunos desta etnia na nossa cidade de São Paulo.

Gráfico 2. Série histórica do crescimento populacional indígena por região. Brasil 2000 a 2010.



No gráfico acima que a população indígena na Região Sul – Sudeste não teve um crescimento relevante em dez anos, por isso talvez é muito difícil encontrarmos indígenas nas escolas da periferia de São Paulo onde participamos do BEPA ou da Escola da Família, a clientela atendida é negros, pardos, brancos e até estrangeiros, não vemos indígenas com frequência.

No gráfico anterior é visível que os negros não conseguem cursar o nível Superior de Ensino, mesmo com uma grande quantidade de alunos nas séries que antecedem o ensino superior.



De acordo com o IBGE (2007), no gráfico acima, analisa-se que as pessoas denominadas brancas são as mais ricas e as menos pobres, mostrando que a população negra sempre está no contexto das pessoas mais pobres do Brasil.
Segundo gráfico do IBGE (2007), a taxa de analfabetismo entre os negros é mais alta comparando com as pessoas brancas, a média de estudos também

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as populações negras e indígenas devem ser plenamente reconhecidas e valorizadas pelas contribuições fundamentais que ofereceram à formação da sociedade brasileira. A história e a cultura desses povos não apenas fazem parte de nosso passado, mas também permanecem vivas em muitas práticas sociais, culturais e identitárias da atualidade.
Foi com esse entendimento que escolhemos abordar a temática à luz da Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas disciplinas escolares, especialmente na de História. Reconhecemos a importância dessa legislação como instrumento para promover uma educação mais inclusiva, justa e representativa.
Entendemos, porém, que ainda há muito a avançar no enfrentamento ao preconceito e à discriminação racial. É necessário que a aplicação da lei ocorra de maneira séria, comprometida e contínua, para que possamos formar cidadãos mais conscientes, respeitosos e preparados para valorizar a diversidade cultural do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil – Lei nº 11.645/08, Brasília, DF, 2008

FIORE, Elizabeth de. Revista Nova Escola. A saga dos velhos brasileiros. São Paulo, nº 121, p.14, abril de 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança, 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999

Fundação Nacional de Saúde. Demografia dos povos indígenas. Brasil Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/internet/desai/sistemaSiasiDemografiaIndigena.asp>. Acesso em 09 de out. 2010 às 20:00h.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados do IBGE sobre a população negra, indígena e branca no Brasil. Brasil. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Data de Acesso:16/06/2020.

HENRIQUES. Ricardo. Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf>. Data de Acesso:16/06/2020.

JUNIOR, Alfredo Boulos, História Sociedade e Cidadania, 8º ano. São Paulo: FTD, 2006.

SANTOS, David Raimundo dos. Apostila de Cultura e Cidadania. São Paulo, nº 01, p. 1-2, fevereiro de 2007.

KIRPALANI, Jayanti. Vivendo Valores um Manual. São Paulo: Brahma Kumaris, 1999.

HISTÓRIAS CANTADAS - UMA ABORDAGEM LÚDICA E EDUCATIVA PARA CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS

ELAINE FAUSTINO DE SANTANA

RESUMO
O artigo aborda o uso de histórias cantadas como estratégia pedagógica para crianças de 3 a 6 anos, ressaltando os benefícios no desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Quando integrada à narrativa, a música pode despertar linguagem, criatividade, memória e socialização que facilitam a aprendizagem de maneira lúdica e com significado. Baseado nas teorias de Piaget, Vygotsky e Gardner, o estudo pretende demonstrar como a música pode ser mediatriz de aprendizagem, aproximando as inteligências e intensificando a participação das crianças neste processo. Através de revisão bibliográfica e observação prática, a pesquisa pondera que rodas de música, teatro musical e criação de novas histórias são atividades eficazes com essa metodologia. Os resultados são positivos na melhoria do vocabulário, na interação social com os pares, mas também desafiadores, como a apropriação dos educadores, os conteúdos adaptados para as realidades socioespaciais e os materiais didáticos diversificados. A recomendação da pesquisa é que, para se efetivar na educação infantil, é necessária capacitação profissional, sensibilização do ambiente educacional e acolhedor ao contexto da criança, para, assim, a música e a narrativa consolidarem estratégias significativas no processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias cantadas, desenvolvimento infantil, música, linguagem, criatividade.

INTRODUÇÃO

A música, uma linguagem universal, exerce um papel fundamental no desenvolvimento infantil, especialmente na faixa etária de 3 a 6 anos, período caracterizado por rápidas transformações cognitivas, emocionais e motoras. Nesse estágio, as crianças estão em pleno processo de construção de suas habilidades básicas, como a fala, a coordenação motora e a compreensão das emoções, o que torna a música um elemento valioso no ambiente educacional. Conforme destaca Piaget (1971), essa fase do desenvolvimento infantil, chamada de pré-operatória, é marcada pela intensificação da imaginação e pelo pensamento simbólico, aspectos que podem ser amplamente estimulados pela combinação entre narrativa e melodia. As histórias cantadas surgem, nesse contexto, como uma estratégia pedagógica eficaz, capaz de unir a ludicidade da música ao poder envolvente das narrativas.

Segundo Vygotsky (1991), "o aprendizado não se dá isoladamente, mas em um contexto social, onde a interação com ferramentas culturais é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores". A música, portanto, torna-se uma mediadora privilegiada, promovendo não apenas o aprendizado de conteúdos, mas também habilidades sociais e emocionais.

Gardner (1995), em sua teoria das inteligências múltiplas, reforça essa ideia ao afirmar que:

"A inteligência musical não é apenas uma habilidade artística ou estética, mas uma forma de compreender e interpretar o mundo. Quando associada a outras inteligências, como a linguística e a interpessoal, potencializa o desenvolvimento integral da criança, estimulando tanto a cognição quanto a sensibilidade. Dessa forma, a música não deve ser vista apenas como uma atividade extracurricular, mas como um elemento essencial no processo educacional" (GARDNER, 1995, p. 78).

Além de estimular a criatividade, a expressão emocional e a socialização, as histórias cantadas contribuem para a ampliação do vocabulário, a melhora da dicção e o desenvolvimento da memória auditiva, características essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Segundo Brito (2003), "a música é uma linguagem que desperta diferentes tipos de inteligência, permitindo à criança não apenas compreender o mundo, mas também se expressar de maneira mais completa e autêntica".

Ao unir esses benefícios a uma prática pedagógica intencional, educadores e cuidadores podem transformar momentos de interação em oportunidades ricas de aprendizado, promovendo o engajamento das crianças de maneira natural e prazerosa.

Este artigo tem como objetivo explorar a relevância das histórias cantadas no processo educativo, oferecendo não apenas uma fundamentação teórica, mas também sugestões práticas de aplicação, a fim de contribuir para uma educação mais significativa e integrada ao universo infantil.

A MÚSICA PARA AS APRENDIZAGENS

A música é uma poderosa ferramenta pedagógica na educação infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Sua combinação de melodia, ritmo e narrativa facilita a aprendizagem de maneira lúdica e envolvente, tornando o processo mais prazeroso e eficaz. Estudos indicam que a exposição à música desde a primeira infância estimula a memória, a linguagem e a coordenação motora, além de favorecer a socialização e a expressão emocional.

Na prática educativa, as histórias cantadas se destacam como estratégias eficazes, pois unem o poder narrativo à musicalidade, promovendo maior engajamento e compreensão por parte das crianças. A repetição rítmica auxilia na fixação de novos vocabulários e estruturas linguísticas, enquanto a interação com a música por meio de gestos e movimentos reforça a assimilação dos conteúdos. Além disso, a música favorece o desenvolvimento da criatividade, permitindo que as crianças explorem diferentes formas de expressão e interpretação.

Outro aspecto relevante é o impacto das atividades musicais na socialização. A participação em rodas de música e teatros musicais estimula o trabalho em equipe, a cooperação e o respeito às diferenças, aspectos fundamentais para a formação de habilidades socioemocionais. Além disso, a inclusão da música no cotidiano escolar torna o aprendizado mais acessível, beneficiando crianças com diferentes estilos de aprendizagem e necessidades específicas.

Para que a música seja utilizada de maneira eficiente na educação infantil, é essencial que os educadores tenham acesso a formação e recursos adequados, permitindo a aplicação de metodologias que integrem a música de forma intencional ao currículo. Quando bem planejadas, as atividades musicais não apenas tornam o ambiente escolar mais dinâmico e estimulante, mas também ampliam as possibilidades de aprendizado, fortalecendo o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, a música deve ser valorizada como um elemento essencial na educação infantil, indo além de um recurso complementar e tornando-se um meio eficaz para a construção do conhecimento, da criatividade e das relações interpessoais.

A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS CANTADAS

As histórias cantadas combinam dois componentes essenciais para o desenvolvimento infantil: a música e a narrativa. Essa fusão poderosa não só capta a atenção das crianças, mas também oferece uma experiência rica de aprendizagem que abrange diferentes dimensões do seu crescimento. Por meio dessa prática, a criança é capaz de: Desenvolver habilidades linguísticas, ao ser exposta a novas palavras, frases e expressões, ampliando seu vocabulário e sua compreensão verbal; Estimular a memória ao ser incentivada a memorizar e repetir letras e versos com características rítmicas e melódicas, favorecendo a retenção de informações de forma divertida e envolvente; Explorar emoções e sentimentos, facilitando o reconhecimento e a expressão de diferentes estados emocionais, o que promove um maior entendimento sobre suas próprias reações e as dos outros; Participar ativamente das histórias, seja através da imitação de sons, gestos ou até mesmo criando seus próprios enredos, estimulando sua criatividade e autonomia no processo de aprendizado.

A música, com seu caráter lúdico e envolvente, favorece o aprendizado de forma mais eficaz, conectando aspectos emocionais e cognitivos. Como destaca Oliveira (2019), “a música atua como um elemento integrador, conectando emoções e cognição, permitindo que a criança vivencie o aprendizado de forma lúdica e significativa” (OLIVEIRA, 2019, p. 134). Dessa forma, as histórias cantadas

não são apenas uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta poderosa que contribui para o desenvolvimento integral das crianças, oferecendo-lhes uma experiência de aprendizado rica e prazerosa.

BENEFÍCIOS DAS HISTÓRIAS CANTADAS PARA A LINGUAGEM E A CRIATIVIDADE

A fase de 3 a 6 anos é crucial para o desenvolvimento da linguagem, pois é nesse período que a criança está em pleno processo de ampliação do vocabulário, compreensão sintática e desenvolvimento fonológico. Estudos mostram que a repetição rítmica e melódica das histórias cantadas facilita a aquisição de novas palavras e estruturas gramaticais, tornando o aprendizado mais prazeroso e eficaz (SOUZA, 2020). A musicalidade auxilia na segmentação das palavras, promovendo a consciência fonológica e favorecendo a alfabetização futura.

Além disso, o uso de melodias variadas e da prosódia musicalizada estimula a criatividade da criança, permitindo que ela explore novas formas de contar e interpretar histórias. A interação com diferentes ritmos e tons amplia a expressão oral, encorajando a improvisação e a criação de narrativas próprias. O ato de cantar histórias também está relacionado ao desenvolvimento da memória auditiva, da coordenação motora (ao acompanhar gestos e movimentos) e do engajamento social, pois muitas vezes envolve participação coletiva.

Outro aspecto relevante é o caráter emocional das histórias cantadas. A associação entre palavras e melodia gera uma experiência sensorial marcante, fortalecendo o vínculo afetivo da criança com a linguagem. Dessa forma, essa abordagem não apenas potencializa as habilidades linguísticas e criativas, mas também contribui para o desenvolvimento emocional e social, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

ATIVIDADES PRÁTICAS COM HISTÓRIAS CANTADAS

A aplicação prática das histórias cantadas nas atividades pedagógicas requer mais do que a simples execução de uma canção ou narração. Ela demanda planejamento cuidadoso, criatividade e um olhar atento para as necessidades e o desenvolvimento das crianças. As histórias cantadas, quando bem trabalhadas, se tornam instrumentos de aprendizagem lúdicos, que estimulam a expressão emocional, a criação e o desenvolvimento motor. A seguir, algumas atividades práticas que podem ser realizadas em sala de aula para explorar as histórias cantadas de maneira eficaz e envolvente:

Rodas de Música: A roda de música é uma das atividades mais comuns e eficazes para a aplicação de histórias cantadas. Reunir as crianças em um círculo, onde todas possam se ver e interagir, cria um ambiente de compartilhamento coletivo.

A escolha de histórias populares, como “O Jacaré foi Passear” ou “A Dona Baratinha”, permite que as crianças não só cantem, mas também participem ativamente da reprodução da narrativa. Durante a atividade, o educador pode pedir que as crianças façam gestos e movimentos relacionados aos personagens ou elementos da história, como o jacaré nadando ou a baratinha dançando. Além de favorecer o desenvolvimento da linguagem e a coordenação motora, essa prática também fortalece o senso de grupo e promove a socialização.

A roda de música também pode ser utilizada para explorar diferentes ritmos e instrumentos musicais, o que amplia a experiência sensorial das crianças. O educador pode incentivar as crianças a tocar instrumentos simples, como pandeiros e chocalhos, para acompanhar a música, promovendo a audição e a coordenação motora fina. Além disso, o movimento corporal durante a roda favorece a expressão emocional e a liberação de energia, aspectos fundamentais no desenvolvimento infantil.

Teatro Musical: Outra atividade interessante é a integração das histórias cantadas com encenações teatrais. Essa abordagem permite que as crianças se envolvam não só com o aspecto auditivo da música, mas também com a expressão corporal e a interpretação. O teatro musical envolve as crianças na criação de personagens, com gestos, movimentos e expressões faciais, o que potencializa a compreensão da narrativa e a interação emocional com a história.

O educador pode criar um espaço de palco

improvisado, onde cada criança, ou pequenos grupos, possa encenar partes da história de acordo com a letra da música.
Por exemplo, ao trabalhar com a história de "A Dona Baratinha", as crianças podem encenar o momento em que a baratinha se apaixona por um novo pretendente, cada uma interpretando um personagem diferente. Além disso, a mistura de música e teatro contribui para a coordenação motora grossa e o controle corporal, essenciais para o desenvolvimento motor das crianças.
Essa atividade também estimula a autoexpressão, pois cada criança tem a oportunidade de explorar diferentes emoções e personagens, aumentando sua autoconfiança. Além disso, o teatro musical pode ajudar as crianças a entender conceitos como sequência temporal e relações causais dentro da narrativa, aprimorando suas habilidades cognitivas.
Criação de Novas Histórias: Uma das atividades mais enriquecedoras e estimulantes para as crianças é propor a criação de novas histórias cantadas. Após cantar uma história conhecida, o educador pode convidar as crianças a inventar novos versos, personagens ou até finais alternativos para a narrativa. Esse tipo de atividade não apenas estimula a criatividade, mas também promove o pensamento crítico e a compreensão narrativa. As crianças podem ser desafiadas a pensar em novas situações para os personagens ou até mesmo modificar elementos da música, criando suas próprias versões da história.
Por exemplo, após cantar "O Jacaré foi Passear", o educador pode perguntar: "E se o jacaré encontrasse um amigo no caminho? Que tipo de animal ele poderia conhecer?" Ou ainda: "Como vocês acham que a Dona Baratinha poderia ter resolvido o seu problema de maneira diferente?" Essas propostas incentivam a imaginação das crianças, permitindo que elas se apropriem da narrativa e a transformem de acordo com sua visão criativa.
A criação de novas histórias também promove o desenvolvimento linguístico, já que as crianças precisam elaborar frases e versos para expressar suas ideias. Além disso, ao contar suas novas versões, elas aprimoram suas habilidades de narração e comunicação. O educador pode registrar as criações das crianças, transformando-as em livros de histórias ou cartazes para serem compartilhados com a turma, o que também reforça o sentimento de realização e pertencimento ao ambiente escolar.
Essas atividades práticas com histórias cantadas são ferramentas pedagógicas que, além de estimularem o aprendizado cognitivo, favorecem o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e motoras das crianças. Ao integrar música, movimento e criatividade, os educadores proporcionam uma experiência enriquecedora que apoia o crescimento integral das crianças, ajudando-as a se expressar, se comunicar e a aprender de maneira lúdica e divertida.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo adotou duas abordagens principais para investigar a eficácia das histórias cantadas no desenvolvimento infantil:
Revisão Bibliográfica: Foi realizada uma análise extensa de artigos acadêmicos, livros e relatórios especializados que abordam o uso da música na educação infantil e as metodologias lúdicas aplicadas nesse contexto. A revisão buscou identificar as principais teorias e práticas pedagógicas que associam música, narrativa e aprendizagem, com ênfase nas vantagens do uso de histórias cantadas no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.
Observação Prática: A observação foi conduzida em turmas de educação infantil, com o intuito de avaliar o impacto das histórias cantadas nas crianças. Durante as atividades, as crianças participaram de sessões em que foram envolvidas em narrativas musicais, e seus comportamentos foram observados em relação ao engajamento, ao aprendizado de vocabulário e à interação social. O foco da observação foi verificar como as histórias cantadas influenciam a participação ativa das crianças, sua capacidade de reter novas palavras e a qualidade das interações sociais durante as atividades. Além disso, foi analisado como as histórias adaptadas para diferentes contextos culturais e educacionais impactam a receptividade e o envolvimento das crianças.

As histórias cantadas escolhidas para a pesquisa foram músicas tradicionais e populares do repertório infantil, com adaptações específicas que levaram em consideração a diversidade cultural das turmas participantes. Essas adaptações visaram garantir que as histórias fossem relevantes e inclusivas, respeitando as particularidades linguísticas e culturais dos grupos envolvidos. A combinação de músicas populares e adaptações culturais possibilitou uma análise mais ampla sobre a eficácia das histórias cantadas em contextos diversos.

RESULTADOS

Os resultados da pesquisa evidenciaram que as histórias cantadas exerceram um impacto positivo em várias áreas do desenvolvimento infantil, refletindo melhorias significativas nas seguintes dimensões:

Engajamento: As crianças apresentaram níveis elevados de atenção e participação ativa durante as atividades musicais. A combinação de narrativa e música captou o interesse das crianças de maneira eficaz, promovendo um ambiente mais dinâmico e envolvente. As interações com as histórias cantadas resultaram em maior disposição para se envolver em atividades relacionadas, como repetição de versos e imitação de sons e movimentos.

Aprendizado de Linguagem: Houve uma melhora substancial no vocabulário das crianças, especialmente entre aquelas que participaram de atividades de forma regular. A repetição das músicas e a exposição a novas palavras no contexto das histórias facilitou a ampliação do repertório linguístico e a construção de frases mais complexas. Esse processo de aprendizagem foi notável em crianças mais novas, que demonstraram maior facilidade em integrar palavras e expressões recém-aprendidas em suas conversas cotidianas.

Socialização: As atividades de histórias cantadas promoveram um ambiente de interação social positiva, incentivando as crianças a colaborar e se comunicar em grupo. O trabalho conjunto nas histórias, incluindo os movimentos corporais e a participação nas canções, estimulou a cooperação e o compartilhamento de ideias, criando um espaço de expressão coletiva.

Além disso, a metodologia das histórias cantadas facilitou a inclusão de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, proporcionando um ambiente de aprendizado mais acessível. A flexibilidade das atividades permitiu que crianças com dificuldades de linguagem ou habilidades motoras específicas se envolvessem de maneira ativa, ajustando a participação de acordo com suas necessidades individuais.

DISCUSSÃO

A prática pedagógica, quando aliada à teoria, tem o potencial de transformar o ambiente de aprendizado, mas isso exige um compromisso constante por parte dos profissionais da educação. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades para aplicar métodos integradores de forma fluida, o que pode comprometer os benefícios das histórias cantadas.

Outro ponto discutido é a importância de adaptar as histórias cantadas ao contexto cultural e linguístico das crianças, garantindo que elas sejam significativas e inclusivas. O contexto cultural de cada turma deve ser considerado para que a música e a narrativa sejam fontes de identificação e pertencimento para os alunos. Isso implica a necessidade de um planejamento sensível às diferenças, incluir escolhas que respeitem as diversas realidades culturais e linguísticas da turma.

A discussão destaca dois pontos importantes na prática pedagógica: a integração entre teoria e prática, e a adaptação das histórias cantadas ao contexto cultural e linguístico das crianças.

Primeiro, a integração entre teoria e prática é fundamental para transformar o ambiente de aprendizado. A teoria oferece as bases para entender as metodologias, enquanto a prática permite aplicá-las e adaptá-las às necessidades dos alunos. No entanto, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para aplicar essas metodologias de forma fluida. Isso ocorre porque, embora os docentes compreendam a importância dessa integração, aplicar a teoria na prática exige adaptação constante, o que pode ser desafiador. Para que a aplicação das metodologias seja eficaz, o professor precisa estar

atento ao ritmo da turma e às suas particularidades, o que exige tempo e dedicação.
O segundo ponto é a necessidade de adaptar as histórias cantadas ao contexto cultural e linguístico das crianças. Isso é essencial para que as crianças se sintam representadas e conectadas com o conteúdo. Quando as histórias e músicas são escolhidas levando em conta as realidades culturais e linguísticas dos alunos, elas se tornam mais significativas e promovem um ambiente de aprendizado inclusivo. O planejamento pedagógico deve respeitar essas diferenças e considerar as tradições, valores e idiomas de cada grupo. Além disso, ao adaptar as histórias, o educador consegue criar um espaço onde as crianças se sentem reconhecidas, o que fortalece o vínculo delas com a escola e o aprendizado.
Em resumo, a prática pedagógica bem-sucedida requer não apenas a integração entre teoria e prática, mas também um planejamento cuidadoso que leve em conta as especificidades culturais e linguísticas dos alunos. Quando o professor adapta as metodologias, como as histórias cantadas, ao contexto de cada turma, ele garante que todos os alunos se sintam acolhidos e motivados a aprender. Isso cria um ambiente mais significativo e eficaz para o desenvolvimento dos estudantes.

CONCLUSÃO

Embora as histórias cantadas se mostrem como uma abordagem pedagógica promissora para o desenvolvimento infantil, especialmente para crianças de 3 a 6 anos, a prática não está isenta de desafios e limitações que precisam ser considerados. A integração de música e narrativa, apesar de suas inegáveis qualidades, exige um planejamento cuidadoso, uma formação constante dos educadores e uma disponibilidade de recursos adequados para que seu potencial seja plenamente explorado.
Os benefícios observados, como o desenvolvimento da linguagem, a estimulação da memória, a promoção da criatividade e o fortalecimento da socialização, não podem ser alcançados de forma automática. Muitas vezes, a eficácia dessas práticas depende de como elas são implementadas dentro do contexto específico de cada turma. A falta de capacitação adequada dos educadores, especialmente em escolas com poucos recursos ou em contextos com grandes desafios socioeconômicos, é um fator limitante. A experiência da música e da narrativa precisa ser não apenas aplicada, mas também adaptada de maneira sensível às necessidades dos alunos, levando em conta suas realidades culturais, linguísticas e emocionais.
Outro aspecto crítico que emerge é a escassez de materiais e recursos didáticos adequados. Muitos educadores ainda enfrentam dificuldades para acessar histórias cantadas diversificadas e de qualidade, o que limita a possibilidade de enriquecer o repertório infantil de maneira significativa. A padronização de certos conteúdos e a falta de inclusão cultural podem comprometer a universalidade dessa ferramenta, tornando-a menos relevante para crianças de diferentes contextos socioeconômicos e culturais. Portanto, a implementação das histórias cantadas precisa ser repensada, com foco em diversidade, inclusão e capacitação contínua.
Em última análise, as histórias cantadas têm grande potencial pedagógico, mas é fundamental que o investimento em sua implementação seja contínuo. É necessário ir além da teoria e garantir que as condições práticas, como a formação de educadores, a criação de materiais adaptados e a adaptação ao contexto cultural das crianças, sejam devidamente atendidas. Só assim será possível transformar a música e a narrativa em uma verdadeira ferramenta de aprendizagem significativa e inclusiva.
Portanto, é fundamental que o uso de histórias cantadas vá além da aplicação mecânica de uma técnica, tornando-se um processo contínuo de adaptação, aprendizado e evolução. Só assim, com um investimento consistente e uma abordagem sensível às especificidades de cada grupo de crianças, a música e a narrativa poderão criar um ambiente educacional mais dinâmico, rico e capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação

infantil: propostas para a formação integral da criança. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FERREIRA, M. S. Histórias Cantadas e Desenvolvimento Infantil. São Paulo: Editora Educação, 2019.

GARDNER, H. As Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LIMA, R. C. Música e Aprendizado na Primeira Infância. Rio de Janeiro: EDU, 2018. PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

OLIVEIRA, T. R. A Música na Educação Infantil: Abordagens Lúdicas. Curitiba: Editora Pedagógica, 2019.

SOUZA, T. A. Pedagogia Lúdica e Aprendizado Infantil. Belo Horizonte: Editora ABC, 2020.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A ARTE COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AUTONOMIA INFANTIL

ELAINE PEREIRA DA SILVA

RESUMO:
Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da arte como ferramenta fundamental para a construção da identidade e da autonomia infantil no contexto da educação infantil. Com base em autores como Vygotsky, Piaget, Barbosa, Malaguzzi e outros, discute-se como a arte possibilita à criança expressar emoções, vivências e percepções de mundo de maneira singular, contribuindo para o fortalecimento do seu senso de pertencimento, autoria e tomada de decisões. São abordados aspectos teóricos e práticos que evidenciam o papel das linguagens artísticas no processo de desenvolvimento integral da criança, destacando-se o papel do educador como mediador sensível e intencional. O artigo também apresenta práticas pedagógicas que favorecem experiências criativas e significativas, capazes de promover o protagonismo infantil e o respeito à diversidade. Ao final, reafirma-se a arte como um direito da criança e como caminho potente para a formação de sujeitos expressivos, críticos e autônomos.

Palavras-chave: Arte na infância. Identidade infantil. Autonomia. Educação infantil. Linguagens artísticas.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the importance of art as a fundamental tool for building children's identity and autonomy within the context of early childhood education. Based on authors such as Vygotsky, Piaget, Barbosa, Malaguzzi, among others, the discussion highlights how art enables children to express emotions, experiences, and worldviews in a unique way, contributing to the development of self-awareness, authorship, and decision-making. Theoretical and practical aspects are explored to demonstrate the role of artistic languages in children's holistic development, emphasizing the educator's role as a sensitive and intentional mediator. The article also presents pedagogical practices that promote meaningful and creative experiences, fostering children's protagonism and respect for diversity. In conclusion, the article reaffirms art as a fundamental right of every child and as a powerful path for forming expressive, critical, and autonomous individuals.

Keywords: Art in childhood. Child identity. Autonomy. Early childhood education. Artistic languages.

INTRODUÇÃO

A infância é um período crucial para o desenvolvimento integral do ser humano, caracterizado por intensas descobertas, experimentações e construções subjetivas. Nesse contexto, a arte se apresenta como uma linguagem fundamental para que a criança expresse suas emoções, ideias e compreensões do mundo, favorecendo, assim, o fortalecimento de sua identidade e o desenvolvimento de sua autonomia. Mais do que um recurso estético ou lúdico, a arte é um meio de expressão simbólica e de comunicação com o outro e consigo mesma.

Segundo Vygotsky (1991), a arte tem um papel fundamental na constituição do sujeito, pois permite à criança significar suas experiências, reorganizar suas vivências e elaborar pensamentos de maneira criativa. Ao mesmo tempo, promove o exercício da liberdade, da escolha e da iniciativa, elementos essenciais para o desenvolvimento da autonomia. Através de atividades artísticas, como o desenho, a pintura, a dança e o teatro, as crianças aprendem a tomar decisões, a resolver problemas e a agir com responsabilidade e consciência sobre si e sobre o mundo ao seu redor.

É necessário compreender que a construção da identidade e da autonomia não ocorre de forma isolada, mas em um processo contínuo de interação com o meio físico, social e cultural. A arte, nesse sentido, contribui como espaço de expressão da individualidade, valorização das diferenças e reconhecimento de pertencimento. Conforme destaca Barbosa (2002), a arte na educação infantil não deve ser limitada a modelos prontos,

mas sim entendida como campo de experimentação sensível e significativa, onde cada criança possa expressar-se de maneira singular.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a arte como ferramenta pedagógica potente na construção da identidade e autonomia infantil. Serão apresentados fundamentos teóricos, práticas pedagógicas, o papel do educador como mediador sensível e os desafios enfrentados na implementação de experiências artísticas significativas no ambiente da educação infantil.

IDENTIDADE E AUTONOMIA INFANTIL

A construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia são aspectos essenciais da formação humana, especialmente na infância, quando o sujeito está em pleno processo de descoberta de si e do mundo. Tais dimensões não ocorrem de maneira isolada, mas são influenciadas pelas experiências vividas, pelas relações interpessoais e pelo contexto cultural no qual a criança está inserida.

Segundo La Taille (2006), a identidade é construída por meio de interações sociais e da internalização de valores, crenças e comportamentos compartilhados. A criança, desde muito cedo, passa a compreender quem é a partir das relações que estabelece com os outros e com os objetos do mundo. Vygotsky (1991) reforça essa perspectiva ao afirmar que o desenvolvimento infantil é um processo mediado pelo outro, e que as funções psicológicas superiores se formam inicialmente no plano social para, depois, se internalizarem.

Já o conceito de autonomia, segundo Piaget (1998), está diretamente relacionado à capacidade de agir por si mesmo, com base em valores compreendidos e interiorizados, e não apenas por imposição externa. Para o autor, o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual ocorre gradualmente, à medida que a criança se envolve em situações em que pode refletir, tomar decisões e assumir responsabilidades.

Nessa mesma linha, Oliveira (2002) aponta que a autonomia não significa ausência de limites, mas sim a capacidade de compreender regras e agir conscientemente, com base em argumentos, e não apenas por obediência. Esse processo exige ambientes educativos que valorizem a escuta da criança, sua participação ativa nas decisões e sua expressão livre, aspectos que se relacionam diretamente com as práticas artísticas.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, capaz de construir conhecimentos e desenvolver sua identidade de forma autônoma, também é reforçado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que defendem a promoção de experiências que favoreçam a construção da identidade e da autonomia como eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Portanto, compreender os fundamentos teóricos da identidade e da autonomia na infância é essencial para pensar em propostas educativas que respeitem as particularidades de cada criança e que estimulem seu protagonismo. A arte, como será discutido nos próximos tópicos, pode contribuir significativamente para esse processo, ao permitir que a criança explore o mundo com liberdade, criatividade e sentido.

A LINGUAGEM ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A linguagem artística constitui uma das formas mais ricas e potentes de expressão na infância. Desde os primeiros anos de vida, as crianças manifestam suas percepções e sentimentos por meio do corpo, da cor, do som, do gesto e da imaginação. A arte, nesse contexto, não se limita a uma atividade complementar, mas deve ser entendida como um meio essencial de comunicação, descoberta e construção de sentido sobre si mesmas e o mundo.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1977), a arte permite à criança desenvolver capacidades como a percepção visual, o pensamento criativo e a expressão emocional, contribuindo para o desenvolvimento integral. As diferentes linguagens – como o desenho, a pintura, a colagem, a escultura, a dança, o teatro e a música – favorecem o exercício da sensibilidade, da experimentação e da criação. Cada uma delas possibilita múltiplas formas de a criança se expressar, ampliando sua autonomia e fortalecendo sua identidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,

2017) reconhece a importância das experiências estéticas e artísticas na educação infantil e propõe que a criança tenha acesso a diferentes linguagens artísticas de forma integrada e significativa. Essas experiências devem ser mediadas de maneira que respeitem o tempo, os interesses e as formas de expressão próprias de cada criança, estimulando a curiosidade, a participação ativa e o protagonismo.

De acordo com Barbosa (2002), as práticas pedagógicas que utilizam a arte como linguagem devem se distanciar do ensino técnico ou da reprodução de modelos prontos. A autora defende uma abordagem que valorize a criação livre, a interpretação subjetiva e o diálogo com a cultura visual contemporânea. Nesse sentido, o foco está na experiência vivida pela criança durante o processo de criação – e não no produto final. Isso amplia a possibilidade de expressão do "eu" e reforça o sentimento de pertencimento e autenticidade.

Outro aspecto relevante é o papel das artes no respeito à diversidade. Ao permitir que as crianças expressem seus universos internos, a linguagem artística abre espaço para a valorização das diferenças e para o reconhecimento da multiplicidade de identidades presentes em sala de aula. A arte, assim, contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo, empático e democrático.

Portanto, ao serem inseridas em contextos ricos em experiências artísticas, as crianças têm a oportunidade de desenvolver-se como sujeitos criativos, críticos e autônomos. A arte oferece a elas a possibilidade de nomear o mundo à sua maneira, de experimentar possibilidades e de construir narrativas próprias, o que impacta diretamente na formação de sua identidade e autonomia.

A ARTE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

A identidade infantil é formada a partir de vivências subjetivas e sociais que se entrelaçam desde os primeiros anos de vida. Trata-se de um processo dinâmico e contínuo, em que a criança constrói o conhecimento de si mesma e dos outros por meio das relações, das experiências e das linguagens disponíveis. Entre essas linguagens, a arte ocupa um lugar privilegiado, pois permite à criança expressar suas emoções, ideias, origens e modos de ver o mundo.

De acordo com Sarmento (2005), a infância é uma categoria social e histórica, e a criança, um sujeito social ativo, que interpreta, ressignifica e cria a partir de suas interações com a cultura. A arte, nesse processo, funciona como uma mediação entre o mundo interno da criança e o mundo externo, permitindo-lhe simbolizar vivências e construir sentido sobre sua identidade. Como afirma Barbosa (2010), "a produção artística da criança é a expressão simbólica de seu modo de estar no mundo".

Ao criar uma pintura, modelar com argila ou dramatizar uma história, a criança revela aspectos de sua cultura familiar, seu repertório simbólico e seus sentimentos mais profundos. Essas produções artísticas, quando respeitadas e valorizadas pelos adultos, reforçam o sentimento de pertencimento, fortalecem a autoestima e estimulam o autoconhecimento. A identidade, então, se constrói também como um processo de reconhecimento: ser visto e aceito em sua singularidade.

O ambiente educativo deve favorecer essa construção, oferecendo materiais diversificados, espaços acolhedores e propostas abertas que incentivem a livre criação. Não se trata de ensinar "como fazer arte", mas de permitir que cada criança encontre sua própria forma de se expressar por meio dela. Segundo Oliveira (2002), "a valorização da produção artística da criança implica o reconhecimento de sua autoria, de sua capacidade de interpretar o mundo com seus próprios olhos".

Exemplos práticos dessa abordagem incluem projetos em que as crianças são convidadas a representar suas famílias, suas comunidades ou a si mesmas por meio de autorretratos, desenhos de memórias afetivas ou criações baseadas em histórias de sua cultura de origem. Tais propostas contribuem para o fortalecimento da identidade individual e coletiva, além de promoverem o respeito às diferenças e à diversidade cultural.

Assim, a arte não apenas reflete a identidade da criança – ela também a constrói. Através de suas manifestações artísticas, a criança experimenta diferentes formas de ser, sen-

te-se reconhecida, compreende sua própria trajetória e se insere no mundo de maneira mais consciente e segura. Desse modo, a arte torna-se um instrumento potente na formação de sujeitos autênticos, críticos e singulares.

ARTE E DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA INFANTIL

A autonomia na infância não se refere apenas à capacidade de realizar tarefas sozinhas, mas envolve também o desenvolvimento do pensamento crítico, da autorregulação emocional e da capacidade de tomar decisões com responsabilidade. Nesse processo, a arte se destaca como um meio pedagógico eficaz para promover a autonomia, pois possibilita à criança explorar, experimentar, criar e decidir com liberdade e significado.

De acordo com Piaget (1998), a autonomia é construída a partir de experiências em que a criança participa ativamente, reflete sobre suas ações e compreende as regras a partir do convívio social. Isso significa que a autonomia não é ensinada diretamente, mas favorecida por situações que estimulem a iniciativa, a escolha e a resolução de problemas. Nesse sentido, as atividades artísticas criam um campo fértil para o exercício da autonomia, pois envolvem decisões constantes sobre o que criar, como criar e com quais materiais.

Barbosa (2002) ressalta que, ao criar artisticamente, a criança não segue apenas comandos externos, mas realiza escolhas com base em sua percepção, intuição e intenção comunicativa. Quando um educador permite que a criança use livremente tintas, papéis, instrumentos sonoros ou elementos naturais para compor uma obra, está também promovendo a confiança em suas capacidades e a construção de sua autoria. A autonomia nasce, nesse processo, do respeito à liberdade criadora

Além disso, a arte proporciona um espaço seguro para o erro, para o improviso e para a experimentação. Ao contrário de práticas escolares excessivamente normativas, a criação artística não exige uma resposta certa, mas valoriza a tentativa, o processo e a expressão subjetiva. Como afirma Malaguzzi (1999), pedagogo da abordagem Reggio Emilia, “a criança possui cem linguagens”, e todas devem ser respeitadas e estimuladas para que ela se torne autora do seu próprio aprendizado.

Exemplos práticos dessa concepção podem ser observados em propostas de ateliês criativos, onde as crianças exploram livremente os materiais, sem modelos a seguir. Também em projetos de teatro, dança ou música, em que são protagonistas da criação coletiva, com espaço para suas vozes e decisões. Nesses contextos, desenvolvem a iniciativa, a responsabilidade pelo grupo e a capacidade de tomar decisões conscientes, habilidades essenciais à autonomia.

Portanto, ao favorecer o protagonismo, a auto expressão e a liberdade de criação, a arte se apresenta como um campo potente para o desenvolvimento da autonomia infantil. Trata-se de um processo que exige do educador sensibilidade para escutar, acolher e confiar na criança como sujeito capaz. Mais do que uma atividade estética, a arte é uma vivência ética e formativa, que prepara a criança para agir com autonomia em diferentes contextos sociais e culturais.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO ARTÍSTICA

O educador desempenha um papel central na mediação das experiências artísticas na educação infantil, sendo responsável por criar condições favoráveis para que a criança possa se expressar livremente, desenvolver sua criatividade e, consequentemente, fortalecer sua identidade e autonomia. Essa mediação, no entanto, não deve ser conduzida por uma lógica diretiva ou produtivista, mas pautada na escuta atenta, no acolhimento e no respeito ao tempo e às formas de expressão de cada criança.

Segundo Barbosa (2010), o educador precisa atuar como um “curador de experiências”, ou seja, alguém que organiza os espaços, os materiais e os tempos pedagógicos de forma sensível e intencional, favorecendo a criação artística e o pensamento estético. Para isso, é necessário compreender que a arte na infância não se resume a uma técnica ou a uma habilidade a ser ensinada, mas a um campo simbólico onde a criança elabora sentidos e comunica o que sente e pensa.

Vygotsky (1991) ressalta que a mediação do adulto é fundamental no processo de apren-

dizagem, pois amplia as possibilidades cognitivas da criança por meio da interação. No caso da arte, essa mediação não deve limitar-se a ensinar "como fazer", mas deve promover situações em que a criança possa explorar, experimentar e construir seu próprio percurso criativo. A escuta ativa e o incentivo ao diálogo sobre as produções artísticas são aspectos centrais dessa atuação.

Outro ponto importante é a valorização da autoria infantil. Muitas vezes, práticas escolares tendem a impor moldes ou modelos prontos, retirando da criança a possibilidade de criar com liberdade. Essa prática, além de inibir a criatividade, pode comprometer o desenvolvimento da autoestima e da identidade. Como afirma Oliveira (2002), "o papel do educador é desafiar a criança a pensar e a agir com autonomia, e não a repetir soluções prontas".

Na mediação artística, cabe ao educador incentivar a criança a experimentar diversos materiais e suportes, respeitando suas escolhas e ajudando-a a ampliar sua percepção do mundo. Isso pode ser feito por meio da oferta de materiais não estruturados, da criação de cantinhos de arte com livre acesso, da proposição de projetos baseados nos interesses do grupo e do estímulo à apreciação de obras de diferentes artistas e culturas.

Além disso, o educador precisa estar atento à dimensão afetiva das produções artísticas. Cada desenho, escultura ou dramatização traz consigo significados que vão além da aparência. Interpretar essas manifestações com sensibilidade, dialogar com a criança sobre o que ela criou e dar visibilidade às produções (por meio de exposições, portfólios ou rodas de conversa) são formas de reforçar a importância de sua expressão e sua voz.

Em síntese, o educador é um facilitador do processo artístico e formativo da criança. Sua mediação sensível e reflexiva é fundamental para que a arte cumpra sua função de promover a construção da identidade, o desenvolvimento da autonomia e a formação de sujeitos expressivos, criativos e conscientes de si e do outro.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Uma prática eficaz começa pela organização de ambientes ricos em estímulos visuais, sonoros, táteis e espaciais, que permitam à criança explorar diferentes materiais e linguagens. Ateliês de arte, cantinhos criativos e estações de experimentação com argila, tintas, tecidos, elementos da natureza e instrumentos musicais, por exemplo, promovem a liberdade de escolha e favorecem o protagonismo infantil. Quando a criança decide o que, como e quando criar, ela exercita sua autonomia e constrói sua identidade em diálogo com o mundo ao seu redor.

Nesse contexto, os projetos pedagógicos interdisciplinares podem ser poderosas ferramentas. Projetos como "Quem sou eu?", "Minha família" ou "O lugar onde eu vivo" convidam a criança a pensar sobre si mesma, suas origens, relações e pertencimento, articulando arte, linguagem oral, escrita e cultura. A construção de autorretratos com técnicas diversas (desenho, colagem, pintura), por exemplo, permite à criança representar a si mesma de forma simbólica, desenvolvendo a autoestima e o reconhecimento de sua singularidade.

Outra prática significativa é a apreciação de obras de arte de diferentes épocas, estilos, etnias e culturas. Ao entrar em contato com artistas como Tarsila do Amaral, Pablo Picasso, Frida Kahlo, Beatriz Milhazes ou artistas indígenas e afro-brasileiros, a criança amplia seu repertório visual, aprende a respeitar a diversidade e percebe que a arte pode ser produzida de formas distintas, por diferentes pessoas, em diferentes contextos. Esse tipo de atividade contribui para a valorização da identidade cultural e para a formação de um olhar crítico e sensível.

As rodas de conversa sobre as produções artísticas também são estratégias eficazes para o fortalecimento da autonomia e identidade. Quando o educador convida a criança a falar sobre sua obra – "O que você desenhou?", "Por que escolheu essas cores?", "Como você se sentiu fazendo isso?" – está valorizando sua narrativa, dando visibilidade à sua voz e reconhecendo sua autoria. Esses momentos favorecem o autoconhecimento, o respeito à expressão do outro e o desenvolvimento da linguagem oral e do pensamento reflexivo.

Além disso, a exposição dos trabalhos artís-

ticos em murais, mostras culturais ou portfólios individuais contribui para o reconhecimento e valorização da produção infantil. Ao ver sua obra exposta, a criança sente-se respeitada, pertencente ao grupo e segura em sua identidade. Essa valorização pública de suas criações é um importante estímulo à autoconfiança e à continuidade do processo criativo.

É importante destacar que todas essas práticas devem ser conduzidas com respeito ao tempo da infância e à espontaneidade da criação. Como lembra Malaguzzi (1999), "as cem linguagens da criança" só podem florescer em contextos que respeitam sua liberdade e sua escuta. Quando a arte é vivida como processo e não como produto, a criança encontra um espaço seguro para explorar, experimentar e se construir como sujeito único e autônomo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte, quando compreendida como linguagem expressiva e formativa, ocupa um lugar central no processo educativo da infância. Mais do que uma atividade complementar ou decorativa, ela constitui um campo essencial para que a criança se descubra, se afirme e se relacione com o mundo. Ao criar, imaginar, interpretar e expressar-se por meio da arte, a criança não apenas desenvolve habilidades cognitivas e motoras, mas principalmente constrói sua identidade e exercita sua autonomia.

Ao longo deste artigo, foi possível refletir sobre como as experiências artísticas contribuem significativamente para o fortalecimento da subjetividade infantil, para o reconhecimento da diversidade cultural e para o estímulo à liberdade de expressão e escolha. A arte se revela, assim, como instrumento de formação ética, estética e social, promovendo a escuta, a sensibilidade, o respeito às diferenças e o protagonismo desde a primeira infância.

Portanto, investir na arte como ferramenta pedagógica na educação infantil é reconhecer o direito das crianças de viverem experiências criativas, afetivas e transformadoras. É promover uma educação mais humana, inclusiva e coerente com os princípios do respeito, da escuta e da valorização da infância. A arte, nesse contexto, não é apenas um meio de ensinar, mas uma maneira potente de formar sujeitos livres, conscientes e plenamente humanos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: das origens ao século XXI. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

LA TAILLE, Yves de. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. São Paulo: Ática, 2006.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. 17. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A infância enquanto construção social. In: QVORTRUP, Jens et al. (org.). Por uma sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2005. p. 117–137.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RESUMO

Este artigo apresenta a abordagem da inclusão e do desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. O TEA manifesta-se por dificuldades na comunicação, na socialização e por comportamentos repetitivos, variando significativamente de uma criança para outra. Por isso, o autor destaca a importância de reconhecer a singularidade de cada indivíduo. Defende que a inclusão escolar não segue um modelo único, mas constitui um processo contínuo de adaptação às particularidades de cada aluno. Ao analisar a presença de crianças com autismo nas escolas, evidencia a necessidade de construir ambientes educativos acolhedores e sensíveis às diferentes necessidades. Reconhece os desafios existentes, mas aponta amplas e transformadoras possibilidades de promover uma educação inclusiva que valorize as diferenças e celebre a diversidade. Ressalta que, embora a legislação preveja a inclusão de educandos com TEA na Rede Pública de Ensino, sua efetivação ainda enfrenta entraves. Assim, propõe o conhecimento individual de cada criança como base para intervenções eficazes. Fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, que permite uma análise aprofundada e respaldada por autores especializados. Por fim, considera relevante ampliar a discussão sobre a inclusão escolar, valorizando as contribuições dos diversos atores sociais envolvidos nesse processo. Por fim, considera relevante a discussão sobre esse tema, pois amplia os debates já existentes na literatura e contribui para a compreensão da importância da inclusão a partir da atuação dos diferentes atores sociais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão; Professor; Transtorno do Aspecto Autista.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um distúrbio do desenvolvimento que se manifesta desde os primeiros anos de vida, geralmente por volta dos dois ou três anos de idade, período em que a criança começa a estabelecer as relações sociais fora do convívio familiar e frequentando diferentes espaços, como é o caso da escola. As crianças com TEA costumam apresentar alterações na comunicação, na interação social, no comportamento e no aprendizado. Isso resulta em determinados desafios para que a inclusão aconteça, seja na família, na escola e na sociedade a qual está inserida. Nessa perspectiva, a criança deve ser compreendida e respeitada como um ser em desenvolvimento, necessitando da mediação de recursos que devem ser planejados pelo docente, através de atividades que respeitem o seu tempo de aprendizagem.

A Neurociência indica o TEA atualmente, como um transtorno neurológico que inclui a Síndrome de Rett e a Síndrome de Asperger. O transtorno está relacionado a uma série de características com diferentes níveis de severidade e que fazem conexão com outros tipos de transtornos, fazendo com que cada indivíduo apresente desafios diferentes tanto para a família como para os profissionais de saúde e educadores. Uma das características mais marcantes em relação ao desenvolvimento das crianças autistas percebidas no ambiente escolar são os déficits de comunicação e linguagem e um desenvolvimento tardio. Ainda, em especial, na Educação Infantil, um dos principais objetivos da escola é promover a socialização das crianças, uma vez que é o primeiro momento para que elas se socializem diretamente com outras pessoas que não fazem parte do seu convívio diário e familiar.

Nesse sentido, a escola se torna um ambiente fundamental para as crianças autistas, pois algumas apresentam também dificuldades de socialização. É preciso também que as habilidades da criança autista sejam levadas em consideração para que ela consiga se desenvolver de forma plena. Segundo Basilio; Moreira, 2014:

No caso do autista, o que está em jogo são as habilidades. É nelas que se deve investir para, assim, desenvolver as inabilidades (...). Isso reafirma a necessidade de não se esperar um comportamento dado, ao que a maioria dos indivíduos do espectro autista não corresponde (BASÍLIO; MOREIRA, 2014, p. s/n).

Os docentes, ao perceberem que a criança apresenta certa dificuldade em se desenvolver, muitas vezes possuem receio de conversar com os pais e/ou responsáveis sobre suas observações. Infelizmente, boa parte deles não aceita inicialmente que a criança possua algum tipo de transtorno ou outra necessidade educativa especial, o que pode dificultar o diálogo entre docentes e responsáveis sobre o assunto. Algumas das possíveis razões para o aumento da prevalência desse tipo de transtorno podem estar relacionadas a diferentes aspectos, como alterações nos critérios de diagnósticos, maior conhecimento por parte dos pais e responsáveis, as manifestações clínicas e o aumento do suporte clínico e educacional voltado para o TEA,

Para que a escola possa contribuir para o desenvolvimento da criança, especialmente na Educação Infantil, é necessário que ela possua uma prática pedagógica coletiva que deixe bem claro a importância do envolvimento familiar com a escola, além de mudanças de caráter estrutural e metodológico que privilegiem metodologias de ensino que se adequem às reais necessidades da criança autista. Assim, o suporte familiar é fundamental, junto ao educando e à escola, para promover o desenvolvimento e a aprendizagem. Não só o papel do docente é importante no processo de mediação, mas o apoio familiar também é essencial. A ideia é pensar em estratégias que contribuam para o sucesso escolar, construídas no relacionamento entre docente, educando e família e nas práticas voltadas para o TEA.

CAPÍTULO I

INCLUSÃO ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

A inclusão de estudantes com deficiência na escola regular não deve ser entendida apenas como uma exigência legal, mas como uma prática comprometida com um modelo educacional baseado na valorização da diversidade e na promoção dos direitos humanos. Trata-se de um processo social complexo, que envolve diferentes agentes — direta ou indiretamente — ligados ao ensino e à aprendizagem. O conceito de inclusão está intrinsecamente ligado aos direitos humanos e democráticos, sendo influenciado por fatores locais, globais, ideológicos, econômicos, sociais e culturais. Historicamente, observa-se uma longa trajetória de luta das pessoas com deficiência e de seus familiares por direitos fundamentais, reconhecidos em diversas convenções e declarações internacionais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 já garante, em seu artigo 208, o direito ao atendimento educacional para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esse direito também é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015). Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como recursos e estratégias voltados à promoção de uma educação de qualidade para todos, considerando a diversidade presente nas salas de aula. A escola tem o compromisso de acolher a diversidade humana, adaptando-se às necessidades específicas de cada estudante, em vez de excluir aqueles que são percebidos como "diferentes". Essa mudança de perspectiva demanda uma profunda transformação nas práticas pedagógicas e nas relações sociais no ambiente escolar, exigindo a desconstrução de crenças enraizadas sobre as deficiências e suas (im)possibilidades.

Tais crenças, construídas a partir de vivências e experiências pessoais, influenciam diretamente o processo educativo. Elas se manifestam por meio de julgamentos e valores que, consciente ou inconscientemente,

orientam a prática dos professores, dessa forma, o professor assume um papel central no processo de inclusão

— tanto no desenvolvimento dos estudantes com deficiência quanto na formação de uma cultura escolar mais sensível e acolhedora para todos.

1.1-Desafios da Inclusão Escolar

Incluir uma criança com autismo na escola envolve desafios significativos:

1. Formação dos Educadores: Muitos professores ainda não se sentem preparados para lidar com as especificidades do autismo. Investir em formação continuada é essencial para que esses profissionais possam aplicar estratégias pedagógicas adequadas.
2. Ambiente Físico e Social: O ambiente escolar deve ser adaptado para ser sensorialmente amigável, evitando sobrecargas sensoriais que podem causar desconforto e dificultar a aprendizagem.
3. Interação Social: As crianças com autismo podem enfrentar dificuldades em interagir com os colegas, o que requer mediação constante para facilitar a inclusão social.

1.2- Estratégias para uma Inclusão Efetiva

Apesar dos desafios, há várias estratégias eficazes para promover a inclusão de crianças com autismo:

Plano Educacional Individualizado (PEI): Desenvolver um PEI que contemple as necessidades específicas da criança, com objetivos claros e estratégias individualizadas, é fundamental.

Colaboração entre Profissionais: A inclusão bem-sucedida depende da colaboração entre professores, terapeutas, pais e a própria criança. Reuniões regulares para discutir o progresso e ajustar as estratégias são essenciais.

Uso de Tecnologias Assistivas: Ferramentas tecnológicas podem ser muito úteis para facilitar a comunicação e a aprendizagem, como aplicativos de comunicação alternativa ou dispositivos que auxiliem no foco e na organização das tarefas.

Promover a Empatia: Trabalhar a empatia entre os alunos é crucial. Projetos que envolvam a comunidade escolar na compreensão do autismo podem reduzir o preconceito e aumentar o suporte social para a criança.

CAPÍTULO ll
O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SEUS NÍVEIS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que apresenta características específicas, essenciais para a definição do diagnóstico. Em muitos casos, crianças cujos responsáveis notaram sinais de preocupação em determinados momentos do desenvolvimento apresentaram deficiências sutis no neurodesenvolvimento, muitas vezes imperceptíveis desde o nascimento. Essas manifestações, embora discretas, poderiam ser devidamente observadas e avaliadas, pois, um diagnóstico precoce é importante no TEA, a fim de iniciar um tratamento que oriente o neurodesenvolvimento no caminho da normalização.

Atualmente, o diagnóstico de TEA é complexo. Baseia-se inicialmente na detecção de atrasos em itens do neurodesenvolvimento. Posteriormente, é necessária uma avaliação completa que avalie desde a anamnese e história pré-natal, perinatal e pós-natal, até um exame físico neurológico completo atual e exames complementares adequados aos resultados obtidos. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado em três níveis, de acordo com o grau de suporte necessário para a pessoa.

Nível 1

Uma criança no nível leve do espectro autista possui habilidades para realizar atividades cotidianas e se comunicar de forma adequada, seja por meio da fala ou da escrita. Essa condição também é conhecida

como síndrome de Asperger, que foi um termo utilizado por muitos anos para se referir a pessoas com autismo leve. No entanto, pode haver dificuldades em aprender certas habilidades no âmbito conceitual, e por isso, podem precisar de suporte em outras áreas para ajudar em seu desenvolvimento. De acordo com a American Psychiatric-Association (2014):

Em crianças pré-escolares, pode não haver diferenças conceituais óbvias. Para crianças em idade escolar e adultos, existem dificuldades em aprender habilidades acadêmicas que envolvam leitura, escrita, matemática, tempo ou dinheiro, sendo necessário apoio em uma ou mais áreas para o alcance das

expectativas associadas à idade. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 34).

Uma criança que está no espectro autista leve é capaz de se comunicar e interagir socialmente, o que significa que ela precisa de menos tempo com terapeutas em comparação com crianças em outros níveis do espectro. Além disso, essas crianças têm mais facilidade em fazer conexões entre ideias. Quando são apoiadas desde cedo e têm a oportunidade de aprender, é mais fácil para elas se desenvolverem bem ao longo do tempo. Isso pode resultar em um desenvolvimento muito melhor para a criança.

Nível 2

O autismo moderado é classificado como nível 2 e fica entre o nível leve e o grave. As crianças com autismo moderado têm sintomas diferentes das crianças com autismo leve e podem ter dificuldades em aprender e em interagir com outras pessoas devido à falta de habilidades sociais. Essas crianças precisam de mais apoio do que aquelas com autismo leve. Além disso, devido às dificuldades de linguagem, elas precisam de acompanhamento adicional para aprender e interagir socialmente. De acordo com a American Psychiatric-Association (2014):

Durante todo o desenvolvimento, as habilidades conceituais individuais ficam bastante atrás das dos companheiros. Nos pré-escolares, a linguagem e as habilidades pré-acadêmicas desenvolvem-se lentamente. Nas crianças em idade escolar, ocorre lento progresso na leitura, na escrita, na matemática e na compreensão do tempo e do dinheiro ao longo dos anos escolares, com limitações marcadas na comparação com os colegas. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 35).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) no nível intermediário apresenta grandes desafios, pois as pessoas afetadas têm dificuldades em se expressar da forma que desejam e podem acabar tendo comportamentos agressivos devido à falta de habilidades na fala. Elas também podem ser mais inquietas e precisam de mais suporte tanto da família quanto de profissionais especializados. Crianças com autismo grave geralmente precisam de um acompanhante na escola, de terapias e são mais dependentes de seus familiares para realizar atividades cotidianas.

Nível 3

A criança com autismo no nível severo apresenta muita dificuldade em se comunicar e interagir socialmente. Seu comportamento pode ser muito repetitivo, incluindo movimentos de pêndulo, o que pode prejudicar sua independência nas atividades diárias e sua socialização. No nível severo do TEA, a pessoa é não verbal, depende de cuidados de outras pessoas, tem dificuldades na fala e nos gestos, além de apresentar atraso cognitivo, alto nível de comprometimento intelectual ou atraso mental. De acordo com a American Psychiatric-Association (2014), o indivíduo apresenta compreensão muito limitada. O nível severo do autismo requer muito apoio, incluindo cuidados psicológicos e motores. Além disso, é importante que a pessoa afetada faça exercícios psicomo-

tores e receba um acompanhamento sistemático de terapeutas. No ambiente escolar, é necessário que haja um profissional que possa fornecer suporte adequado para as atividades diárias da pessoa com autismo. É importante que haja um acompanhamento contínuo para garantir que a pessoa com autismo no nível severo possa ter uma vida mais independente e saudável.

2.1 Intervenção Educacional

A intervenção educacional desde a educação infantil adequada é essencial para melhorar a qualidade de vida das crianças com autismo. Portanto, desde os primeiros níveis é orientado e estrategicamente planejado para proporcionar um espaço adequado para a aprendizagem. A inclusão de crianças com esta condição, propõe novos desafios ao professor que deve desenvolver práticas que respondam às necessidades específicas de aprendizagem do aluno, no quadro de um currículo e de uma organização nem sempre com uma estrutura flexível e contente. Às vezes, se eles avançam e as recompensas não atendem às suas expectativas, a atitude positiva inicial se deteriora, fazendo com que se sintam malsucedidos e até frustrados. Ressalta-se que apenas o rótulo de autismo não define em si um critério de escolarização, ou que muitas vezes torna sua inclusão mais complexa nas práticas educativas regulares, portanto, causa maior incidência no trabalho do professor para definir orientações educacionais. Este trabalho pode não ser fácil, mas também não é impossível.

A diferença é que, como os professores estão comprometidos com a educação e aprendizagem dos alunos, eles saberão realmente o que fazer ou que atitude tomar. Para Ainscow (2001, p.57): “se tornarem profissionais mais reflexivos e críticos, capazes de trabalhar juntos e motivados a investigar vários aspectos de sua prática com a ideia de aperfeiçoamento”. Ou seja, é fundamental que os professores tenham programas de atualização que os sensibilizem e os preparem para a aplicação de orientações educativas adequadas; também é mais viável que a angústia e a frustração possam ser substituídas pela empatia, solidariedade e amor. Da mesma forma, fica evidente a colaboração do grupo familiar e seu compromisso com o planejamento, assim como é fundamental que o Estado gere e administre uma clara política de inclusão. Segundo a ONU, 1994:

> As escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, de edificar uma sociedade inclusiva e de conseguir educação para todos. Além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças. (ONU, 1994 p.12).

Com o aumento da sensibilização para a educação no país, as diversas necessidades e dificuldades que a população infantil apresenta em termos de aprendizagem têm sido detectadas por meio de avaliações efetuadas pelas autoridades educativas. Essa é uma preocupação maior, pois se trata da inclusão de crianças com autismo, que devem receber atenção para que tenham uma experiência enriquecedora em seus espaços de aprendizagem. De acordo com Sacks, 2006:

> O quadro do ‘autismo infantil clássico’ é terrível. A maioria das pessoas (e, de fato, os médicos) se questiona sobre o autismo, faz uma imagem de uma criança profundamente incapacitada, com movimentos estereotipados, talvez batendo com a cabeça, com linguagem rudimentar, quase inacessível: uma criatura que o futuro não reserva muita coisa (SACKS, 2006, p. 248).

Diz-se que, mesmo promovendo sua inclusão, a pessoa continuará sendo autista, mas também precisará de adaptações ambientais que facilitem a vida, só que neste caso é mais difícil, após o que as modificações devem partir de suas próprias pessoas "normais". ; não apenas o conhecimento e compreensão do problema autista, mas também a qualidade humana em termos de respeito

e sensibilidade para com as diferentes pessoas. Dessa forma, a instituição escolar é um dos pilares fundamentais para a inclusão, ou seja, não tem apenas a função de transmitir conhecimentos, mas também é responsável por transmitir valores que permitam a implantação de bons modelos de convivência social.

CAPÍTULO lll
A APRENDIZAGEM E AS INTERAÇÕES SOCIAIS

Sabe-se que as aprendizagens ocorrem por meio das interações. Por isso, é essencial que essas interações sejam planejadas com intencionalidade e qualidade pelos docentes, com o objetivo de promover o desenvolvimento de todas as crianças. Segundo Vygotsky (1991), o social medeia as relações dos sujeitos com o mundo por meio da linguagem e dos símbolos, os quais moldam os mecanismos psicológicos e as formas de agir. Sob a perspectiva sócio-histórica, compreende-se que o outro é parte essencial e inseparável do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, o ambiente em que a criança está inserida e suas experiências cotidianas influenciam diretamente seu modo de pensar, sentir e agir. Nesse sentido, torna-se fundamental entender o que é o autismo e de que forma o ambiente escolar pode mediar positivamente as vivências da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), contribuindo para seu desenvolvimento. De acordo com o Brasil (2021), o TEA é definido como:

"um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades." (BRASIL, 2021, p. 32).

Lidar com as crianças no espectro autista não somente é um desafio, mas sobretudo uma oportunidade de vivenciar experiências significativas de cuidado mútuo humanizado e possibilidades de desvendar um novo universo de aprendizagens, buscando incluir à medida que somos incluídos no universo do espectro. Diante disso, entende-se que a escola é o espaço privilegiado para trocas, interações e aprendizados, a escola para o aluno com TEA, é fundamental, uma vez que ele depende desta para o seu desenvolvimento, isto é, das condições concretas de aprendizagem.

3.1- O Professor e o Aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Mesmo com leis que garantem a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, ainda existem muitos desafios para que isso aconteça de forma efetiva. Quando falamos de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), vários estudos

mostram que os professores enfrentam dificuldades para lidar com essas crianças na sala de aula. E um dos principais motivos dessas dificuldades é a falta de conhecimento sobre o TEA e os preconceitos que ainda existem sobre o transtorno. Alguns professores pensam que a escola deve servir apenas para socializar esses alunos, o que acaba limitando o ensino e a aprendizagem. Outros acreditam que o importante é ensinar habilidades básicas do dia a dia, deixando os conteúdos escolares de lado. Isso contribui para que muitos alunos fiquem com dificuldades na aprendizagem. Ensinar uma criança com TEA é mesmo desafiador, por causa das características do transtorno, que afetam o comportamento, a socialização e a comunicação
Mesmo com essas dificuldades, essas crianças têm capacidade de aprender e de se comunicar, usando pistas do ambiente para entender o que acontece à sua volta. Apesar dos desafios, a inclusão pode trazer benefícios para todos os alunos, não apenas para a criança com deficiência. No entanto, ainda falta preparo de muitos profissionais da educação, especialmente na rede pública, para lidar com essa realidade. Por isso, é fundamental que o professor crie um vínculo com seus alunos, conheça suas necessidades e desenvolva estratégias que ajudem

todos a participarem das atividades e a interagirem entre si, o uso de estratégias diferentes pode melhorar muito o aprendizado dos alunos com TEA A falta de informação leva o professor a criar ideias e crenças sobre o aluno com TEA, sobre seu diagnóstico e suas capacidades.

Essas ideias, são baseadas em conhecimentos populares, como os das neurociências e da psicanálise. Por isso, é importante que os professores busquem mais conhecimento, aproveitando até mesmo materiais disponíveis na internet. Também é essencial que eles tenham apoio de uma equipe de profissionais de diferentes áreas e um professor auxiliar na aula. O trabalho conjunto entre o professor da turma e o professor auxiliar ou educador especial pode ajudar bastante no processo de inclusão. Em algumas situações, as atividades feitas pelos professores não são adequadas para os alunos com TEA. Com isso estratégias e um bom planejamento feito pelo professor influencia muito os resultados é importante que o professor tenha um bom vínculo com o aluno e com a escola e conhecer bem as características do TEA é essencial para que o professor consiga ensinar com mais qualidade e tornar a escola um lugar verdadeiramente inclusivo.

CONCLUSÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) costuma apresentar dificuldades na interação social, na comunicação e no comportamento desde os primeiros anos de vida e para alcançar uma escola para todos, é necessário eliminar a desigualdade, preconceito e discriminação contra pessoas com deficiências. As escolas precisam estar preparadas para acolher os educandos na sua integralidade. Esse trabalho abordou os principais níveis do TEA e como a escola e os professores podem facilitar o indivíduo com essa síndrome, a adquirir melhor domínio de suas destrezas e habilidades. É fundamental melhorar os espaços de convivência das pessoas com deficiências, para além do ambiente familiar. É preciso proporcionar a liberdade para que pessoas com TEA possam conviver, participar e interagir em ambientes escolares e sociais, desenvolvendo habilidades para uma vida autônoma e independente.

Para que a inclusão seja efetiva, é necessário mudar a visão sobre o TEA e todas as pessoas com deficiência, eliminando todo o preconceito e discriminação. A inclusão precisa de atenção dos órgãos públicos, instituições educacionais, profissionais de saúde e de educação, para um melhor acolhimento e respeito de todos, independentemente de sua classe social, gênero e religião. É preciso compromisso tanto da escola quanto da família, sociedade e poder público para amenizar as desigualdades e construir uma sociedade inclusiva que sabe respeitar as diferenças e ser solidária ao próximo. Incluir um aluno com deficiência na escola regular não deve ser encarado apenas como uma obrigação legal, mas como parte de uma prática pedagógica fundamentada na valorização da diversidade e na promoção dos direitos humanos. Trata-se de um processo social complexo, construído a partir das ações de diferentes agentes que participam, direta ou indiretamente, do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda não há respostas definitivas sobre as causas do transtorno, os tipos de tratamento mais eficazes e a melhor forma de incluir essas crianças na escola regular, o que mostra a importância de continuar pesquisando sobre o tema. Concluo que buscar conhecimento e entender como as crianças com Transtorno do Espectro Autista interagem com pessoas e objetos no ambiente escolar, assim como observar de que maneira os professores realizam as mediações nesses momentos, é fundamental para construir estratégias de intervenção que promovam a interação social e contribuam para a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. disponível em: < https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf> Acesso em: 04/04/2025.

ASSOCIATION, A. P. (2014). Manual diagnostico e estatistico de transtornos mentais. Disponível em: < https://dislex.co.pt/images/

pdfs/DSM_V.pdf> Acesso em: 05/05/2025.

BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/autismoescola- os-desafios-necessidade-da-inclusao/.> Acesso em: 10/06/2025.

BRASIL. Atendimento Educacional Especializado - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007. Acesso em: 07/06/2025

BENITEZ, P. (2014). Capacitação de agentes educacionais: propostas de desenvolvimento de estrategias inclusivas. Revista Brasileira de Educação. Disponível em: < https://www.redalyc.org/pdf/2820/282043249003.pdf> Acesso em: 12;03/2025.

VERBO EDUCACIONAL. A Inclusão de Crianças com Autismo na Escola: Desafios e Possibilidades. 2024. Disponível em: < https://blog.verboeducacional.com.br/inclusao-criancas-com-autismo-na-escola- desafios-e-possibilidades/?utm_source=&utm_medium=&utm_campaign=&gad_source=1&gad_campaignid=22810570969&gbraid=0AAAADxahjKqHjcsL6EmiLtcwIiz7xC- B&gclid=Cj0KCQjw4qHEBhCDARIsALYKF> Acesso em: 29/07/2025.

HATTGE, M. D.; KLAUS, V. A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos. Revista Educação. Especial | v. 27 | n. 49 | p. 327-340| 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641.> Acesso em: 03/05/2025.

LEVENSON, D. (2015). Autism in siblings often caused by different faulty genes, study says. Disponível em: < https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25885072/> Acesso em 01/05/2025.

MEC, (s.d.). DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: < https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 22/04/2025.

NOZU, W. C; BRUNO, M. M.; CABRAL, L. S. (2018). Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-895827>Acesso em: 07/06/2025.

ORRÚ, E.S. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012. Acesso em: 29/03/2025.

PISON, J. L; JIMENES, M. C. G; MONGE, G. L; LAFUENTE, H. M; PÉREZ, D. R; GARCÍA, O. A; PEÑA, S. J. L. (2014). Our experience with the aetiological diagnosis of global developmentaldelay and intellectual disability: 2006-2010. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24332781/> Acesso em: 14/04/2025.

PINTO, C. C. (2012). Desempenho sócio-cognitivo e diferentes situações comunicativas em grupos de crianças com diagnósticos distintos. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jsbf/a/9VQPRw-9VSHLss6Ysf9KJgbt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14/05/2025.

RANKINGS, S. I. (30 de 11 de 2020). Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr-53nwF>
Acesso em: 19/04/2025.

SACKS, O. Um antropólogo em marte - Sete histórias paradoxais. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. Acesso em: 13/05/2025.
VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Acesso em: 28/03/2025.

VOLKMAR, F. R.; McPARTLAND, J.C. From Kanner to DSM-5: autism as an evolving diagnostic concept. Annu Rev Clin Psychol. 2014; 10:193-212. Acesso em: 09/07/2025.

ENSINO DE ARTE NA INFÂNCIA: MEDIAÇÃO DOCENTE, AUTORIA E ACESSO À CULTURA

ELIANA APARECIDA FERRAZ DA SILVA OKAWA

RESUMO

A Arte está presente em nosso cotidiano com a função de revitalizar a existência, ampliando nosso repertório cultural à medida que nos permite ver, sentir e nos conectar com o mundo. Ela se constitui como uma linguagem composta por signos sonoros, visuais, táteis, textuais, entre outros. Consumimos arte o tempo todo, muitas vezes sem nos darmos conta de sua importância, devido à ausência de reflexão e de uma postura crítica. Durante muito tempo, o ensino da Arte na escola foi mal compreendido, tratado como acessório ou coadjuvante, associado apenas à estética, ao decorativo, ao talento inato, ao luxo, ao belo ou ao feio. Reduzida a um produto final, a Arte raramente teve autonomia no currículo escolar, sendo frequentemente utilizada como mera ilustração para outras disciplinas. Atualmente, esse panorama vem mudando. A Arte conquistou currículo próprio, autonomia e reconhecimento como área de conhecimento específica, devendo, portanto, ser valorizada e ressignificada. Em Arte, desenvolve-se a leitura estética do mundo, sendo possível relacioná-la com a vida, a sociedade e a identidade cultural de um povo. Muito do que sabemos sobre a história da humanidade está registrado nas expressões artísticas. Este texto propõe uma reflexão sobre o ensino da Arte na escola, enfatizando a importância da intencionalidade pedagógica e da mediação do professor, que deve fomentar, facilitar e fortalecer o contato das crianças com a cultura e com a produção artística autoral. Para isso, realizamos um recorte específico sobre o trabalho com o desenho e a leitura de imagens voltados para crianças pequenas. Defende-se que a prática artística deve ultrapassar modelos estereotipados, valorizando a autoria, os conhecimentos prévios dos estudantes e promovendo experiências estéticas significativas, criativas e contextualizadas, que permitam o acesso efetivo aos bens culturais. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, optou-se por fazer uma revisão bibliográfica de autores e de documentação pedagógica aliada ao currículo da Arte.

Arte; desenho; imagem; cultura; autoria.

1. INTRODUÇÃO

A história está intimamente ligada à eternidade da Arte. Compreender o que é a arte, como ela se manifestou ao longo do tempo e como se relaciona com a vida cotidiana é um exercício essencial. Isso porque a arte nos permite ver, ouvir, sentir, pensar e dizer. A arte é, portanto, um registro do mundo.

Contudo, a arte não é perfeita. Embora tenha uma relação estreita com a beleza, sua intenção não é simplesmente representá-la, mas recriá-la. E justamente por isso, ela tem se tornado uma linguagem cada vez mais valorizada. Como forma de leitura da realidade, a arte constitui uma linguagem como qualquer outra — afinal, não aprendemos apenas por palavras.

Consumimos arte com frequência através dos livros, músicas, filmes, novelas, mas raramente refletimos sobre o valor que ela tem em nossas vidas. Essa prática é quase instintiva — buscamos sentido, emoção, beleza — sem perceber o quanto essas experiências moldam nossa percepção do mundo. Nós nos refugiamos nessa linguagem que nos fascina sem ao menos perceber a relevância que a ela atribuímos.

A arte é uma vivência que cumpre a função essencial de revitalizar a existência e oferecer novos olhares, expandindo nosso repertório, criando conexões intelectuais e emocionais. A arte tem a capacidade de dar sentido ao tempo livre e torná-lo significativo, e mesmo quando vista como atividade de lazer, tem um poder de transformação pessoal, pois ao se constituir como experiencia no tempo livre das pessoas as ajudam a

libertar-se de uma existência insatisfatória para outra mais rica.

Contudo, o peso do passado como a ideia de que arte é artigo de luxo, território fechado da elite, a ideia de que arte não é para todos, dificulta a construção da concepção de arte como uma linguagem legítima e essencial para o desenvolvimento humano. E, sobretudo nas escolas, a arte tem sido coadjuvante, tratada como acessório ou algum produto, sem a devida ênfase ao processo.

Essa reflexão aponta para a urgência de reavaliarmos nosso olhar sobre a arte e o espaço que ela ocupa na escola, e de que maneira podemos democratizá-la para ampliar o acesso à cultura dos estudantes de modo que sirva como instrumento de liberdade, imaginação e sensibilidade.
A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação teórica bibliográfica, fundamentada em estudos prévios que analisam a relação entre arte e culturas infantis e discutem metodologias que abordam processos criativos e de autoria das crianças no ensino de artes.

A arte, no contexto escolar, constitui um importante instrumento para promover a construção de sentidos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a valorização das múltiplas culturas que os alunos trazem consigo. Ensinar arte na escola não significa apenas ensinar técnicas, mas oportunizar experiências simbólicas, expressivas e reflexivas que favoreçam a formação cultural e pessoal.

2. Arte como fenômeno cultural, social e histórico

A arte sempre esteve presente na humanidade revelando os mais profundos sentimentos humanos, pois desde a época das cavernas o homem já se utilizava dela para refletir sobre seu lado social e interior, na tentativa de se fazer compreender e, ao mesmo tempo, compreender o mundo ao seu redor.
A caverna, com sua umidade rochosa, foi o ateliê do homem pré-histórico. Diante dos mistérios do que lhe era desconhecido, o artista retirava-se para ficar a sós na caverna. Por dias e dias, nela habitava, desvendando, pelo fazer das mãos e pela força imaginante o que não compreendia, mas sonhava compreender. MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 2009, p.30.

O esforço do homem pré-histórico em comunicar sua visão de mundo através desse movimento de se fazer entender pelos signos da arte ficou embutido na história e a constituiu, de modo que, muito do que sabemos e conhecemos da história está traduzido em elementos artísticos.

Através dos símbolos da arte, pudemos conhecer a relação do homem pré- histórico com a natureza, sua ligação com as crenças, modos de sobrevivência e aspectos de seu cotidiano, tenho se configurado como um importante meio de expressão e registro simbólico da experiência humana.

Se por um lado, as imagens retidas nas paredes da caverna revelam um conhecimento que o homem construiu do mundo outrora, a história da pintura, da escultura, da arquitetura, da música, nos revela que a arte é inseparável das outras ciências e da técnica propondo novas interpretações da realidade.

A arte marca o tempo, o território, demarca a cultura existente de um povo, reflete o meio social. Ela resulta da relação entre o criador e o meio em que vive, estando carregada de sentimentos, convicções, alegrias, protestos e angústias. “A

arte, se desvinculada do tempo e do espaço, perde seu sentido”. Merleau-Ponty apud por Chauí (2004, p. 7).

Desde o tempo do achamento europeu do Brasil, recebemos influências de várias culturas, que foram incorporadas, metabolizadas por nós, configurando a diversidade da cultura brasileira expressa nas nossas singularidades regionais. [...] A música, a cor, o teatro, as formas, a dança, o folclore, a poe-

sia caracterizam a unidade e a diversidade do nosso país. A arte está fortemente gravada com os sentimentos e pensamentos do povo. (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 2009, p.10).

Na Antiguidade, a arte se desenvolveu em consonância com os valores religiosos e políticos dominantes. As pirâmides egípcias e as esculturas gregas e romanas, por exemplo, não apenas representavam a técnica e o domínio material, mas também reforçavam a autoridade de líderes, divindades e sistemas de poder. "A arte era utilizada como instrumento de legitimação e eternização desses valores, evidenciando a sua função social e ideológica" (HAUSER, 2000).

A história da arte ocidental tem início no período Clássico, fortemente influenciado pelos ideais greco-romanos. A arte desse período é marcada pela busca da perfeição formal e pela observação rigorosa da natureza, aspectos evidentes em suas esculturas, na literatura e na arquitetura. Predomina uma linguagem de admiração e reprodução, visível na simetria arquitetônica, no estudo detalhado das formas e nos métodos que estabeleciam relações entre o homem e a natureza — ora como algo a ser compreendido, ora como algo a ser dominado racionalmente.

Com o advento da modernidade, a partir do final do século XIX e início do século XX, a arte passa por uma profunda transformação. Influenciada pelas mudanças provocadas pela Revolução Industrial, pela ascensão das cidades, pelas novas tecnologias e pelas revoluções políticas. Os artistas modernos romperam com as tradições acadêmicas e clássicas, buscando novas linguagens para expressar a complexidade do mundo contemporâneo. Movimentos como o Impressionismo, o Cubismo e o Expressionismo abriram espaço para a subjetividade, a experimentação e a crítica social (ARNHEIM, 2001).

Nesse novo contexto, o artista assume um papel de protagonista cultural, não apenas como criador de imagens, mas como pensador e agente crítico da realidade. A arte moderna, passa questionar sobre a condição humana, as angústias existenciais

e os dilemas da vida em sociedade. Como afirma Gumbrecht (1999, p. 12), "a arte não se desenvolve no vazio: ela está sempre conectada ao seu tempo, à sua cultura e aos seus conflitos".

Se a arte propõe explorar, reinterpretar, refletir sobre a complexidade humana, permite aprendizagens profundas, o senso crítico, a tomada de decisões, a liberdade, o exercício da democracia, as manifestações da arte, como a música, o teatro, a poesia, a pintura, a dança e o cinema revelam pensamentos e sentimentos, ajudam a compreender diferentes culturas e épocas e revelam o ser humano em sua totalidade.

2.1. A Arte como experiência significativa na escola

Por toda a sua riqueza e sensibilidade a arte vem ganhando espaço no currículo escolar e nos debates acadêmicos, sendo reconhecida em sua autonomia como componente curricular, com materialidade e características próprias. Aprender arte na escola é um processo que estabelece vínculos entre a cultura do aluno e outras culturas, à medida que favorece trocas simbólicas e uma diversidade de experiências.
Em Arte, desenvolve-se a leitura da língua estética do mundo. Aproximamos os estudantes dos signos sonoros, visuais, gestuais, motores, textuais, táteis e verbais que engendram as linguagens artísticas e se estendem a outros campos da cultura, ou seja, da estesia de nossos sentidos à estética das criações. Podemos convidar os estudantes a ler a imagem de uma pintura renascentista e um anúncio publicitário digital, em momentos distintos ou comparando-os. O professor de Arte é o mediador que fomenta, facilita e fortalece o contato dos estudantes com a cultura que o cerca e com um repertório artístico que está à espera para ser descoberto ou desbravado. (SÃO PAULO, 2019, p.66).

Nesse sentido, o fazer artístico nada tem a ver com modelos estereotipados ou produções empobrecidas, mas sim com experiências significativas para o aluno, que envolvam autoria e pensamento crítico em diferentes contextos didáticos. O ensino da arte, não deve ser acessório, ou coadjuvante, mas um componente curricular com objetivos e competências próprias que exigem contextualização e problematização.
Isso afasta o conceito apregoado em escolas que arte é sinônimo de processo de exercício motor, passatempo, livre expressão sem objetivos, reforço de outras

aprendizagens ou mesmo para suavizar a aridez de outras matérias mais exigidas no currículo escolar.
Martins, Picosque e Guerra (2009, p. 107) nos ensina que:

Na aula de arte, a ênfase não deve estar na teoria das cores, mas no provocar sensibilidade cromática, não na história da arte impressionista, mas no ressignificar o momento de olhar a vitalidade das cores e das coisas. Na fugacidade impressa pelo ato do artista, não na execução dos ritmos na atividade com bandinha, mas na exploração percussiva dos sons, em busca de fases sonoras. [...] Do mesmo modo, a preocupação central não deveria estar na apresentação de teatrinho que aprisiona os alunos em textos decorados e personagens estereotipados, mas na criação cênica que nasce da descoberta de criar um ente fictício e poder brincar com ele através do texto teatral. Não na execução de coreografias copiadas da mídia e sim na investigação do movimento expressivo que compõe as coreografias.

A formação cultural, responsabilidade da escola, reconhece que o direito de acesso aos bens culturais deve se concretizar na sala de aula por meio de práticas pedagógicas que promovam o contato das crianças com obras de arte e outras manifestações culturais, pois "a criança se alimenta, entre outras fontes, da arte adulta a que tem acesso que se configura como devir de seu trabalho a partir do caminho próprio que ela mesma desenvolve" IAVELBERG, p.42. 2013.

Em tempos atuais, cujo a acesso à informação é universal, e em que a escola não é a detentora do saber, é importante valorizar o conhecimento prévio das crianças, reconhecendo que elas são produtores de culturas, bem como instigá-las a pesquisar novas formas de cultura, pois as culturas infantis como experiencias vividas somadas a novas experiencias, são reelaboradas e ressignificadas se planejadas com intencionalidade.

As ações artísticas propostas e compartilhadas in loco entre professor e estudantes tornam as escolas vivas, em movimento constante de diálogos entre Arte e sociedade; elas trazem de volta ao(à) professor(a) sua função de artista, de artista/docente. Com isso, o(a) professor(a) de Arte não se entende somente como um intermediário, um mediador, um facilitador entre o mundo da Arte e o mundo da escola; ele(a) é também uma fonte viva para que estudantes experienciem de maneira direta as relações entre o circuito social da arte e a escola. (SÃO PAULO, 2016, p. 19).

Das culturas infantis ligadas a arte, o desenho infantil é por exemplo, um fenômeno de aprendizagem muito potente, se compreendido como um processo, respeitando a originalidade da criança e seu modo de expressar-se no mundo. Mais

do que uma habilidade técnica, o desenho representa uma forma de organizar pensamentos, construir significados e assimilar signos culturais.

Hoje, não se entende mais o desenho infantil como um caminho que segue fases rígidas de desenvolvimento espontâneo. Ao contrário, reconhece-se que todas as crianças podem aprender a desenhar quando há uma mediação pedagógica consciente, que estimule a criação sem imposições ou receios.

Cada criança dialoga com seus próprios de-

senhos, com os dos colegas e com as produções artísticas da cultura. Nas situações educativas, demonstram interesse em aprender de forma compartilhada, evoluindo de níveis iniciais de conhecimento para níveis mais complexos por meio de interações com os pares, com o ambiente e com as produções artísticas da história.

O desenho como fenômeno de aprendizagem implica tanto na assimilação de signos presentes na cultura quanto na experiência de fruição da arte, além de permitir a exploração de diferentes suportes e técnicas.

"O diálogo que existe entre a produção da criança, com outros desenhos existentes é um fator de socialização e participação no mundo de criação artística" (IAVELBERG, 2013), a interferência de orientações didáticas e de trocas oriundas da socialização colabora com o desenho de forma a não perder a dimensão autoral desde que o foco seja a próprio trabalho do aluno e a valorização de sua expressividade comunicativa, sem desprezar seu potencial criativo, combatendo praticas que se apoiam em modelos prontos, como aqueles feitos para colorir.

3.2. A imagem como linguagem da arte.

A imagem é mais um instrumento de mediação para o acesso aos bens culturais. O trabalho com imagens deve ser compreendido como um processo, em que a intenção pedagógica se torna essencial para que haja uma leitura significativa. Dessa maneira, destacamos Joly (1994, p. 52)

Demonstrar que a imagem é realmente uma linguagem, uma linguagem específica e heterogênea, que a este título se distingue do mundo real e que propõe, por meio de signos particulares, uma representação escolhida e forçosamente orientada. Distinguir os principais instrumentos desta linguagem e o que significa a sua presença ou a sua ausência. Relativizar a sua própria interpretação, embora sempre compreendendo os seus fundamentos – são algumas das muitas provas de liberdade intelectual que a análise pedagógica pode implicar.

Segundo a autora, ao buscar significados nas imagens, deparamo-nos com diversos signos — linguísticos, icônicos e plásticos — que compõem a totalidade visual. Esses signos atuam na construção de uma significação global e de uma mensagem implícita.

Ao observar, por exemplo, a imagem de uma família, a criança pode identificar os membros e os elementos constitutivos da cena (signos), mas nem sempre percebe que ali está presente um modelo implícito de família — frequentemente o "modelo padrão" socialmente veiculado — que pode não corresponder à sua realidade ou à de seus colegas. Sem uma mediação adequada, há o risco de que a criança interiorize esse modelo como o ideal ou como o único aceitável.

Dessa forma, pode-se inferir que, mesmo em uma análise superficial, a leitura de uma imagem mobiliza elementos conceituais como os signos plásticos (cores, formas, curvas, retas) e os signos icônicos (como o reconhecimento de um pai pela vestimenta ou gestual). Essa construção de sentido frequentemente ocorre de maneira espontânea, por meio de associações mentais e comparações. No entanto, é fundamental compreender que a linguagem explícita da imagem está intrinsecamente relacionada a conteúdos implícitos — ambos exigem abordagem pedagógica consciente e reflexiva. A escolha intencional de uma imagem pode constituir um percurso para a construção de sentidos vinculados ao que se deseja ensinar.

Essa análise não se restringe às obras de arte; estende-se também às imagens veiculadas na publicidade e em outros meios de comunicação. A leitura crítica dessas representações pode gerar tanto benefícios quanto prejuízos à formação do sujeito, reforçando a importância do desenvolvimento do senso crítico. Cabe ao professor conduzir esse olhar, instigando reflexões, propondo

questionamentos e apresentando

diferentes modelos ou representações — como distintos tipos de famílias — a fim de que a criança possa comparar, comentar e compreender a diversidade existente. Tal condução é o que caracteriza a intencionalidade pedagógica.

A obra de arte constitui um suporte relevante na mediação da leitura de imagens, embora ainda encontre certa resistência em seu uso no contexto escolar. Tal resistência tem raízes históricas, remontando especialmente ao período da Renascença, quando a produção artística era concebida como um serviço voltado à aristocracia, sendo, assim, associada às elites sociais. A partir dessa perspectiva, consolidou-se a ideia de que a arte seria inacessível às classes populares e, portanto, inadequada para integrar o universo escolar como objeto legítimo de estudo.

Outra razão que contribui para esse distanciamento está relacionada à formação do próprio professor. Em muitos casos, a ausência de vivências significativas com obras de arte ou com o contato direto com artistas impede o docente de se sentir preparado para trabalhar esses conteúdos em sala de aula. Como resultado, tende a recorrer a práticas baseadas em modelos prontos e produções estereotipadas, limitando a experiência estética dos alunos e reduzindo a potência pedagógica a linguagem visual.

A resistência pode ser resultado da dificuldade de interpretação. Sobre isso, Joly (1994), adverte que "acerca do que o autor quis dizer, ninguém sabe nada, pois o próprio autor não domina toda a significação da mensagem que produziu:

Interpretar e analisar uma mensagem, não consiste certamente em tentar encontrar uma mensagem preexistente, mas em compreender que significações determinadas mensagem, em determinadas circunstâncias, provoca aqui e agora, sempre tentando destrinçar o que é pessoal do que é coletivo. (JOLY, 1994, p. 48)

Assim, se a imagem é uma produção consciente ou inconsciente, concreta e perceptível, sua leitura também é um ato da consciência e do inconsciente do indivíduo, além de ser uma atividade social situada em determinado tempo e lugar — o que a torna passível de múltiplas interpretações.

Nesse mesmo sentido, Costa (2004, p. 35) corrobora:

O processo de leitura de uma obra de arte leva a um processo de busca de significados, implícitos ou explícitos, marcados pelo tempo e espaço em que foram produzidos, assim como, é claro, pelo olhar do artista e sua visão de mundo. Esses significados entram em diálogo com o tempo e espaço em que se encontra o leitor e sua visão de mundo contemporânea, e essas conexões só se esgotam quando o leitor se sentir satisfeito.

Não é necessário, portanto, submeter a interpretação da obra a regras rígidas que comprometam a comunicação entre a obra e o observador. Como reforça Joly (1994, p. 49), estudar o contexto histórico da criação de uma obra pode ser necessário para melhor compreendê-la, mas isso não tem relação direta com a tentativa de descobrir as intenções do autor. Logo, o trabalho com obras de arte deve revelar tanto para o artista quanto para o espectador a possibilidade de uma comunicação sensível e plural.

A linguagem visual oferece uma multiplicidade de olhares à medida que a apreciação estética se constrói e passa a gerar possibilidades de reflexão e atribuição de significados. Não é imprescindível conhecer o autor ou o contexto de origem da obra para que se possa, por meio da percepção, intuição e raciocínio, captar uma mensagem. No entanto, ao considerar esses aspectos, é essencial que a criança enxergue o artista como alguém capaz de criar e atribuir sentido ao seu cotidiano, aproximando a produção artística da sua própria experiência.

3. CONSIDERAÇOES FINAIS

A arte, compreendida como experiência significativa no contexto escolar, revela-se essencial à formação integral dos sujeitos, permitindo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da autoria e do pensamento crítico. Longe de ser um conteúdo acessório, a arte ocupa lugar legítimo no currículo escolar, promovendo aprendizagens potentes que estabelecem vínculos entre a cultura da criança e outras manifestações culturais da humanidade.

Aprender arte na escola é também aprender a perceber, fruir e criar a partir de linguagens diversas — visuais, sonoras, corporais, verbais — que compõem nosso modo de estar no mundo. Para isso, o papel do professor de Arte é fundamental: ele atua como mediador, promovendo o acesso aos bens culturais, incentivando a leitura crítica de imagens e estimulando a produção expressiva dos alunos com base em seus repertórios e vivências.

Crianças em contato com obras de arte perderão o receio que limita muitos adultos na apreciação estética e no processo de descoberta. Com intencionalidade pedagógica, o professor pode instigar o interesse e a curiosidade da criança pelas imagens, alimentando seu repertório visual ao oferecer materiais adequados à sua faixa etária e aos seus interesses. Além disso, é papel do docente proporcionar o contato com o desenho, com a história da arte, com diferentes técnicas e artistas, criando oportunidades de expressão e reflexão.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que respeitem a autoria da criança, valorizem o desenho como linguagem e promovam a leitura crítica de imagens contribuem para que a arte cumpra seu papel de formar sujeitos culturalmente ativos, capazes de interpretar o mundo e expressar-se nele com liberdade, sensibilidade e consciência.

REFERENCIAS

ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual. São Paulo: Pioneira, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 2010 CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2004.

COSTA, Maria Luiza Callim de Carvalho. A Obra de Arte na sala de aula: uma questão de leitura. In: Pedagogia Cidadã: Cadernos de formação: Artes. São Paulo: UNESP, pró reitoria de Graduação, 2004.

GUERRA MARTINS, Miriam Celeste. PICOSQUE, Guisa. GUERRA, M. Terezinha Telles; Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. Volume único. 1º Ed. São Paulo: FTD, 2009. GOMBRICH, E. H. A história da arte. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GONÇALVES, Carlos. Arte e sociedade: uma introdução à história da arte. São Paulo: Contexto, 2003.

HAUSER, Arnold. História social da arte e da literatura. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual e Educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IAVELBERG, Rosa; O desenho na educação infantil: como eu ensino. São Paulo: Saraiva, 2013.

JOLY, Martine. Introdução a análise da imagem. 1994. Lisboa. Ed.2007. digitalizado por Souza R.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Infância e produção cultural. Desenho infantil e questões práticas. Campinas, S.P. Papirus, 1998.

MEREDIEU, Florence; O desenho infantil. 11ª ed. São Paulo, 2006.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

FIQUE EM CASA E SEJA INJUSTO: A AMPLIFICAÇÃO DAS DESIGUALDADES ENTRE FAMÍLIAS COM CRIANÇAS PEQUENAS DURANTE O COVID-19

ELIANE PEREIRA DE OLIVEIRA

RESUMO
Este artigo enfoca as práticas e estratégias educativas mobilizadas por famílias italianas com crianças de seis anos ou menos, durante a crise de saúde causada pela pandemia de COVID 19 na Itália, em 2020. Especificamente, analisamos práticas e estratégias mobilizadas por famílias de diferentes meios sociais que vivem em contextos rurais ou urbanos. Argumentamos que a mudança nas práticas e necessidades de cuidados infantis durante a pandemia promoveu a reafirmação de estereótipos tradicionais de gênero e padrões de divisão de trabalho de gênero por meio da indefinição das fronteiras temporais e espaciais entre trabalho remunerado, trabalho doméstico e cuidado infantil. Nossas descobertas lançam luz sobre como as diferenças nas circunstâncias domésticas, como a disponibilidade de espaço em casa, impactaram as disparidades nos cuidados infantis. Especificamente, como as diferentes condições de moradia influenciaram profundamente os mecanismos de enfrentamento de crianças e pais durante o fechamento das escolas. Concluímos discutindo as tentativas dos professores de realizar atividades educativas para apoiar a continuidade na relação pedagógica, em um contexto de diferentes condições familiares e padrões educacionais. Além disso, observamos que a pandemia trouxe à tona a importância de recursos tecnológicos, sendo um fator determinante para a continuidade das atividades educacionais. A desigualdade no acesso a esses recursos, como dispositivos eletrônicos e conexão à internet, gerou disparidades significativas nas experiências educacionais das crianças, intensificando as desigualdades sociais já presentes antes da crise. As famílias de áreas rurais, em particular, enfrentaram desafios adicionais, devido à menor infraestrutura tecnológica e ao isolamento geográfico. Em contrapartida, as famílias urbanas, que possuíam maior acesso a tecnologias e redes de apoio, conseguiram adaptar suas rotinas com mais facilidade. No entanto, tanto em contextos urbanos quanto rurais, as pressões sobre os cuidadores, em sua maioria mulheres, revelaram o impacto desproporcional da pandemia nas responsabilidades de cuidado e nas suas próprias necessidades de apoio emocional e psicológico. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas mais equitativas que considerem as especificidades de cada contexto familiar e social, especialmente em situações de crise.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Desigualdades; Confinamento; COVID; Políticas Públicas.

ABSTRACT
This article examines the educational practices and strategies employed by Italian families with children aged six and under during the COVID-19 health crisis in Italy in 2020. We specifically analyze the practices and strategies of families from different social backgrounds living in rural and urban contexts. We argue that the changes in childcare practices and needs during the pandemic reinforced traditional gender stereotypes and gendered work division patterns by blurring the temporal and spatial boundaries between paid work, domestic labor, and childcare. Our findings highlight how differences in domestic circumstances, such as the availability of space at home, impacted disparities in childcare. We also examine how different housing conditions deeply influenced the coping mechanisms of children and parents during school closures. We conclude by discussing the efforts of teachers to conduct educational activities that support the continuity of pedagogical relationships in the context of diverse family conditions and educational standards. Additionally, the pandemic underscored the importance of technological resources, which became crucial for continuing educational activities. The unequal access to technology, such as electronic devices and internet connectivity, exacerbated significant disparities in children's educational experiences, intensifying pre-

-existing social inequalities. Rural families, in particular, faced additional challenges due to limited technological infrastructure and geographic isolation. In contrast, urban families, with better access to technology and support networks, were able to adapt more easily. However, the pandemic disproportionately impacted caregivers, mostly women, highlighting the need for more equitable public policies that address the specific needs of various social and family contexts during crises.

KEYWORDS: Education; Inequality; Lockdown; COVID; Public Policy.

INTRODUÇÃO

A forma como as crianças são criadas passou por uma profunda transformação nos últimos 30 anos. Sociólogos observam que a ideia de aprendizagem ao longo da vida está ligada a uma sociedade cada vez mais pedagógica. Isso significa que atividades formais e informais de formação e educação se expandiram, ocupando um espaço maior na vida das crianças e nas estratégias das famílias. Esporte, lazer e cultura foram integrados em um processo de institucionalização progressiva. Essas atividades são sempre realizadas em espaços privados, sob controle de adultos e com supervisão profissional em organizações ou associações formais. Consequentemente, as famílias têm externalizado e privatizado cada vez mais o trabalho educativo e o cuidado dos filhos.

A divisão do trabalho educativo entre famílias e outros atores educacionais tem sido controversa. A questão de quem deve ter primazia na educação da criança e quem está mais apto a protegê-la, reconhecer suas necessidades e defender seus direitos e segurança é um ponto de conflito. Esses conflitos envolvem principalmente a relação entre a família e a escola. Além disso, a classe social pode explicar as diferenças nas estratégias educacionais escolhidas pelas famílias e os entendimentos associados sobre o propósito e a função da educação. Na Itália, a pandemia de COVID-19 causou um choque no sistema de saúde. A ruptura social e o pânico moral associados levaram ao fechamento de jardins de infância e pré-escolas públicos e privados de 4 de março de 2020 até o início do novo ano letivo em setembro de 2021, com importantes disparidades regionais. A hipótese é que essa ruptura pode ter reforçado os processos em curso de privatização e domesticação da infância.

Por outro lado, criou uma descontinuidade nas práticas educativas e pedagógicas, reafirmando velhas e novas formas de desigualdade relacionadas à origem socioeconômica familiar, capital cultural e habilidades individuais. A questão central é como e em que medida essas disparidades afetaram a reconfiguração dos espaços, a reorganização da alocação de tempo, das práticas na criação dos filhos e das relações com a escola e a aprendizagem mediada por dispositivos digitais. O ponto de partida para a análise é a suposição de que, durante 20202021, as escolas como organizações e seus atores (professores, alunos, pais e diretores) experimentaram uma ruptura com a experiência escolar normal. Essa ruptura representa uma possível mudança de paradigma, que trouxe uma realidade extrema e tangível de processos de inovação e mudança duradouros para diferentes esferas da vida escolar: autonomia educacional e organizacional, tecnologia e seus usos legítimos, paradigmas pedagógicos legítimos, relações escola-família, cultura profissional docente, autonomia do aluno, papéis e escolhas familiares na formação da experiência escolar, e o papel e a função da gestão escolar.

O que geralmente é representado por formuladores e analistas de políticas como um sistema educacional unitário é, na realidade, um conjunto desses vários segmentos e unidades em que a experiência escolar tangível pode ser muito específica. A dimensão micro é, de fato, pertinente para compreender o processo de mudança produzido pelas reformas e pela inovação. A crise do COVID-19 não é vista como um elemento excepcional e transitório que não deixará vestígios na escola e em suas formas. Em vez disso, é considerada um elemento constitutivo dos sistemas educacionais e um acelerador extraordinário de mudanças em andamento. Por esta razão, representa uma base a partir da qual observar novamente a realidade social. Partindo dessas premissas e levando

em conta a perspectiva da nova sociologia da infância, propõe-se uma abordagem conflituosa da família e suas relações com outras famílias e as instituições com as quais interagem.
O foco é dado ao aumento das desigualdades causadas pelo fechamento das escolas para crianças de 0 a 6 anos e suas famílias em termos de gênero, bem como nas estratégias espaciais e sociais mobilizadas durante a pandemia. Durante as crises, quando os vínculos entre as instituições escolares e as crianças e, mais geralmente, entre os espaços públicos e a educação são enfraquecidos, os mecanismos de reprodução social atuam com mais força e as desigualdades são amplificadas e reformuladas. Mais especificamente, este artigo enfoca as práticas e estratégias educativas mobilizadas pelas famílias com crianças de 0 a 6 anos, de diferentes meios sociais e vivendo em contextos rurais ou urbanos durante a crise de saúde. A questão central é como os atores sociais mobilizaram seus recursos específicos (sociais, culturais e econômicos) em resposta aos desafios de suas novas vidas.

DESVANTAGENS DOMÉSTICAS E A RECUPERAÇÃO DE ESPAÇOS AO AR LIVRE

Os processos de privatização e domesticação da infância (James et al., 2002; Satta, 2012) caracterizam atualmente a vida das crianças ocidentais e progressivamente substituíram o brincar livre em espaços abertos por brincadeiras supervisionadas e superprotegidas dentro das casas, escolas e centros recreativos (Satta, 2010). Durante a primeira fase do confinamento e fechamento das escolas, esses processos em andamento foram amplificados e revelaram a centralidade do espaço e das condições de moradia na reprodução de infâncias desiguais (Lareau, 2003).
Nesta seção, nos concentramos na dimensão espacial das disparidades nos cuidados infantis e mostramos como as diferentes condições de moradia influenciaram profundamente as maneiras pelas quais crianças e pais lidaram com o fechamento das escolas. Identificamos três aspectos ligados às desigualdades espaciais e às estratégias utilizadas pelas famílias. O primeiro é o espaço inadequado em casa, como falta de quartos ou outras instalações. O segundo está relacionado à disponibilidade de espaço aberto e suas consequências para atividades ao ar livre.
O terceiro diz respeito à valorização dos espaços comuns, como jardins e pátios comunitários, anteriormente abandonados em termos de usos coletivos. Essas desigualdades espaciais foram parcialmente subvertidas pela relação entre contextos rurais e urbanos. Frequentemente, jardins ou pátios de condomínios foram redescobertos como espaços para crianças (Rasmussen, 2004), reafirmando a importância desses locais para o brincar, livres do controle direto de adultos, mas protegidos do mundo externo por limites bem definidos.
Meu filho deixou de estar junto por muitas horas com companheiros para ter que ficar em casa. Simplesmente dissemos a ele que havia coronavírus fora de casa e que, se ele saísse, poderia nos machucar e que a polícia e os cara binieri estavam no controle. No prédio temos um pátio interno e, quando os deixamos sair para brincar, aconteceu que ele olhou para o portão e se escondeu ao ver a polícia passar [...] Felizmente temos pelo menos aquele pátio!
Por fim, diferentes entrevistados de contextos urbanos também lembraram que, através do espaço do jardim do condomínio, encontraram uma solução social e participativa para o cuidado infantil. A redescoberta de um senso de comunidade em um momento de forte isolamento físico, mas também social, de fato ajudou essa mãe de um bairro popular do centro de Nápoles a reinventar espaços, tempos e relações para a criação dos filhos:

Graças a um espaço de condomínio tão grande, conseguimos recriar uma pequena comunidade de pais. Obviamente, nos revezamos, ficando apenas dois adultos com as crianças, sempre com muito cuidado. Usamos uma área inteira com uma grande horta, plantamos tomates, colocamos escorregador, meu marido construiu um balanço [...] tudo. Colocamos um balanço para os mais velhos, um balanço para os pequeninos com apoios, e depois ficamos no chão até às seis da tarde para deixar as crianças

brincarem.

Para resumir, as entrevistas mostram diferentes estratégias familiares relacionadas ao uso criativo dos espaços internos e externos com o objetivo de superação por meio de brincadeiras livres, movimentação corporal, relações face a face "seguras" com os pares dentro das restrições impostas pelo confinamento. Observamos também que a necessidade de espaços abertos e verdes, de luz solar e não lotados, também contribuiu para a refiguração (Knoblauch & Löw, 2017) da relação entre contexto rural e urbano, espaços próximos e abertos, e usos coletivos dos espaços comuns.

RECREAÇÃO NA ESCOLA

Nesta seção, procuramos compreender como as tentativas dos professores de realizar atividades educativas, ao estabelecer uma continuidade na relação pedagógica com as crianças, têm atendido a diferentes condições e padrões educacionais de famílias. Por um lado, os professores foram constrangidos a dar sentido às suas atividades e a inventar estratégias para captar a atenção das crianças em espaços virtuais de comunicação onde os corpos estavam ausentes. Em condições normais, a maioria das atividades envolve manipulação de objetos, contato físico e compartilhamento emocional. Por outro lado, o sucesso dessas atividades virtuais depende da colaboração dos pais.

Seguindo Lareau (2003), consideramos dois modelos de estilo parental ligados à classe social e ao capital cultural. Em sua opinião, os pais de classe média tendem a se conformar a uma lógica cultural de criação dos filhos baseada no cultivo concertado, centrado na inscrição dos filhos em inúmeras atividades organizadas específicas para a idade. Em vez disso, as estratégias dos pais da classe trabalhadora e pobres enfatizam a realização do crescimento natural, caracterizado por poucas atividades organizadas, mais tempo livre e laços mais profundos e ricos dentro das famílias extensas.

Entre creches e educadores de infância, o contato físico é o elemento constitutivo da relação intersubjetiva professor-aluno. Essa centralidade exemplifica e explica as dificuldades específicas que encontraram na reorganização do ensino a distância. Por isso, os professores entrevistados tentaram ser mais criativos e envolventes nas atividades propostas para as crianças, adotando pedagogias baseadas em habilidades manuais, envolvimento físico e inventividade que exigiam dos pais um papel central em termos de tempo, habilidade e comprometimento.

Assim, alguns professores não se sentiram à vontade para atribuir atividades on-line, com a preocupação de contribuir para a ampliação das desigualdades entre os alunos e suas famílias. Além disso, eles têm que contar com a colaboração das famílias para ter sucesso. O trecho a seguir ilustra as preocupações dos professores sobre suas atividades. Também contém uma avaliação dos contextos e confiabilidade das famílias, bem como uma estigmatização das famílias que delegam totalmente a educação de seus filhos à escola.

Para ser sincero, estou um pouco relutante em enviar coisas porque, das 20 crianças que temos, três ou quatro delas estão fazendo as atividades. E a minha pergunta é [...] 'O pai acompanha ele?' Essa tecnologia pode ser uma ferramenta incrível, o DAD ou LED, como eles chamam na infância: 'Links educacionais à distância'. No entanto, cria-se uma grande lacuna onde já existe uma lacuna no contexto concreto [...] é algo que não funciona quando não há aliança com os pais; alguns até estão acostumados a ver a escola como um estacionamento: eu coloco meu filho lá e, quando ele sai, ele é bem educado pela escola.

As dificuldades em envolver as crianças também estão relacionadas com a exclusão digital e com a falta de dispositivos eletrônicos eficazes. Em um relato intenso, uma professora de uma creche localizada no popular bairro napolitano de Quartieri Spagnoli relembra suas tentativas desafiadoras de lidar com a privação material e cultural da classe trabalhadora e dos pais pobres que vivem em um contexto desprivilegiado. Isso significava, por exemplo, optar por atividades assíncronas que exigiam apenas um telefone celular. A professora destaca que as atividades foram bem-sucedidas graças ao envolvimento ativo dos pais.

Tenho que lidar com pais sem aparelhos ou talvez com crianças que tinham aparelhos, mas não tinham os pais ao lado. Alguns nem conseguiam ler minhas mensagens! [...] Todas as manhãs enviamos um e-mail para o pai dizendo que o apoiamos e uma carta separada para as crianças [...] então, todos os dias eles recebiam um e-mail e todas as tardes nos enviavam uma resposta [...] crianças a desenharem seus quartos e nos contarem suas histórias favoritas para dormir. À noite, juntamos todas as cartas, os desenhos e as respostas, e eles tinham uma espécie de jornal onde todos podiam ver os quartos de seus colegas e conhecer suas histórias favoritas de ninar, com muita ajuda dos pais, é claro.

Do lado das famílias, além da falta de aparatos tecnológicos adequados, às vezes os pais vivenciavam a sensação de terem sido abandonados pela escola. No relato a seguir, um pai da classe trabalhadora relata sua tentativa fracassada de ensinar o alfabeto a seu filho e sua recaída em um estilo estrito de educação de crescimento natural centrado em brincadeiras livres e nutrição.

Tentei ensinar o alfabeto ao meu filho. Eu percebo que você tem que procurar o método certo e ser profissional [...] A gente foi muito abandonado [...] em um momento eu desisti da escola. Brincamos muito com os Vingadores, ouvimos música e vimos muitas coisas no YouTube. Eu me parabenizo pelo progresso que conseguimos fazer com ele na alimentação [...] Ele começou a comer muita coisa que não comia antes.

Em outro trecho de uma entrevista online em Nápoles com uma dona de casa e mãe da classe trabalhadora, a recusa da criança às aulas online foi apoiada. Ela definiu as atividades propostas pelos professores como menos atrativas que a televisão, demonstrando, dessa forma, também desconfiança em sua competência. Na maioria das tardes, na verdade, seu filho de quatro anos estava dentro de casa assistindo desenhos ou jogando bola fora com primos ou meninos da vizinhança.

Ele se recusa completamente a participar de atividades de ensino à distância. Os professores fizeram vídeos, músicas que aprenderam na escola; em um ponto eles começaram com cartas, mas logo desistimos. Foi inútil! Ele é uma criança muito relacional, teve dificuldade em pensar que só podia ver os professores através da tela. Mas então você imagina o quão cativante a música para crianças pode ser na televisão em comparação com um professor que nunca tirou uma selfie! Ele ficou nervoso só de vê-los. Então, na segunda fase, começamos a ver os avós novamente. Então, mandei ele para o jardim do condomínio que temos ao nosso lado. Outra família com dois filhos mora lá e assim eles se encontram ao ar livre, andam de bicicleta e, acima de tudo, jogam futebol [...].

Em contraste, nas famílias de classe média descritas por Lareau como geralmente matriculando as crianças em inúmeras atividades organizadas de acordo com a idade, a presença constante de crianças em casa dominava a vida familiar e criava muito trabalho, principalmente para as mães. Os pais veem essas atividades como transmissoras de habilidades importantes para a vida das crianças. Eles também enfatizam o uso da linguagem e o desenvolvimento do raciocínio. Essa abordagem de cultivo resulta em uma gama mais ampla de experiências para as crianças, mas também cria um ritmo frenético para os pais, um culto ao individualismo dentro da família e uma ênfase no desempenho das crianças (Lareau, 2003).

A adoção do modelo de cultivo concertado, segundo Lareau (2003), acaba por gerar não apenas vantagens no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, mas também pressões constantes sobre os pais e sobre os próprios filhos, que passam a viver em função de agendas cheias, foco no desempenho e pouca valorização do tempo livre. Essa lógica reflete uma visão de infância baseada na preparação constante para o sucesso futuro, reforçando práticas educativas que priorizam competências acadêmicas e socioemocionais desde os primeiros anos. Para Bronfenbrenner (1996), esse cenário também se conecta ao conceito de ambientes desenvolvimentais, nos quais as interações familiares e as redes de apoio são fundamentais para potencializar as aprendizagens, mas que, quando desiguais, podem acentuar as disparidades educacionais.

O ensino remoto escancarou os limites des-

se modelo em contextos de vulnerabilidade. Como apontam Reimers e Schleicher (2020), muitos professores se depararam com a realidade de famílias que não conseguiam assumir esse papel mediador, seja pela falta de tempo, letramento ou recursos tecnológicos. Isso evidenciou que a educação não ocorre de forma isolada na escola, mas é resultado da interação entre diferentes ecossistemas sociais, como família, comunidade e meios tecnológicos. Assim, sem o suporte adequado, as crianças de famílias com menor capital cultural foram as mais prejudicadas, ficando à margem das propostas pedagógicas online e enfrentando desafios que vão além do âmbito escolar, afetando seu desenvolvimento integral (REIMERS; SCHLEICHER, 2020; BRONFENBRENNER, 1996).

É claro que esse tipo de estilo parental enfrentou as demandas do ensino à distância de maneiras diferentes da abordagem parental de crescimento natural. A ênfase na performance e um cultivo baseado em atividades de lazer organizadas e raciocínio extensivo fica evidente no próximo excerto. Uma mãe de classe média que trabalha como médica expressou claramente a ideia de um tempo para as crianças marcado por atividades organizadas, com uma agenda cheia baseada na ideia de cultivar talentos, antes e durante o ensino à distância.

Eu escolhi uma creche de língua inglesa. Para mim é essencial que aprendam a falar inglês assim como as crianças de outros países. Como atividade, quando ele era muito jovem, eu o fiz fazer natação neonatal, então ele começou a praticar esportes aos dois anos e meio. Ele sempre fez basquete e breakdance, mas também teatro. Então, de repente, ele não estava fazendo nada porque esse vírus está em andamento. Agora, em casa, a gente fazia a decantação, a pintura com as mãos, a massa de sal, os moldes, enfim, todas aquelas atividades em casa que os professores mandam, mas aí a gente comprava um livro de préescrita porque, por exemplo, toda essa parte ele deveria ter feito neste último ano do jardim de infância e não fez. Nós o fizemos fazer esses exercícios, é isso. Então, pelo menos ele não foi deixado para trás.

DESIGUALDADES, ESTILOS PARENTAIS E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

A adoção do modelo de cultivo concertado, segundo Lareau (2003), acaba por gerar não apenas vantagens no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, mas também pressões constantes sobre os pais e sobre os próprios filhos, que passam a viver em função de agendas cheias, foco no desempenho e pouca valorização do tempo livre. Essa lógica reflete uma visão de infância centrada na preparação constante para o sucesso futuro, reforçando práticas educativas que priorizam competências acadêmicas e socioemocionais desde os primeiros anos.

Para Bronfenbrenner (1996), esse cenário também se conecta ao conceito de ambientes desenvolvimentais, no qual as interações familiares, escolares e comunitárias são fundamentais para potencializar as aprendizagens. No entanto, quando essas interações são desiguais, as disparidades educacionais tendem a se intensificar, comprometendo o desenvolvimento integral da criança.

O ensino remoto, imposto pela pandemia de COVID-19, escancarou os limites desse modelo em contextos de vulnerabilidade social. Conforme destacado por Reimers e Schleicher (2020), muitos professores se depararam com famílias que não conseguiam assumir o papel de mediadoras no processo de aprendizagem, seja pela falta de tempo, letramento ou recursos tecnológicos. A crise sanitária revelou, de forma contundente, que a educação não acontece isoladamente dentro da escola, mas é fruto da interação entre múltiplos ecossistemas — família, comunidade, tecnologia e sociedade (Bronfenbrenner, 1996; Reimers & Schleicher, 2020).

Sem o suporte adequado, especialmente nos lares de menor capital cultural, as crianças foram diretamente impactadas, ficando à margem das propostas pedagógicas e enfrentando obstáculos que extrapolam o ambiente escolar. É evidente que os diferentes estilos parentais responderam de formas distintas às demandas do ensino remoto. Enquanto as famílias que seguem o modelo de crescimento natural enfrentaram maiores dificuldades em estruturar rotinas de aprendizagem formal, os pais que adotam

práticas de cultivo concertado reproduziram, mesmo em casa, um ambiente de alta exigência, desempenho e organização. Isso fica claro no relato de uma mãe de classe média, médica, que descreve como buscou, durante a pandemia, garantir que seu filho mantivesse uma rotina intensa de atividades:

"Eu escolhi uma creche de língua inglesa. Para mim é essencial que aprendam a falar inglês assim como as crianças de outros países. Como atividade, quando ele era muito jovem, eu o fiz fazer natação neonatal, então ele começou a praticar esportes aos dois anos e meio. Ele sempre fez basquete e breakdance, mas também teatro. Então, de repente, ele não estava fazendo nada porque esse vírus está em andamento. Agora, em casa, a gente fazia a decantação, a pintura com as mãos, a massa de sal, os moldes, enfim, todas aquelas atividades em casa que os professores mandam, mas aí a gente comprava um livro de préescrita porque, por exemplo, toda essa parte ele deveria ter feito neste último ano do jardim de infância e não fez. Nós o fizemos fazer esses exercícios, é isso. Então, pelo menos ele não foi abandonado."

Diante desse contexto, observa-se que a pandemia não apenas escancarou as desigualdades já existentes, mas também as intensificou. Como evidenciado, quando os muros das escolas foram substituídos pelas paredes dos lares, ficou claro que o sucesso das práticas pedagógicas dependia diretamente da atuação dos pais. Contudo, essa atuação é marcada por profundas desigualdades estruturais, que se manifestam através da disponibilidade de tempo, dos recursos materiais, das competências parentais e dos estilos educativos adotados, refletindo diretamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Lareau, 2003; Bronfenbrenner, 1996; Reimers & Schleicher, 2020).

A ESCOLA, AS DESIGUALDADES E OS DESAFIOS PÓS-PANDEMIA

A pandemia de COVID-19 evidenciou, de forma contundente, o papel social da escola que vai além da mera transmissão de conhecimentos. O fechamento das instituições escolares e a adoção do ensino remoto revelaram que a escola é também um espaço fundamental de socialização, cuidado e proteção, desempenhando um papel central na mitigação das desigualdades sociais (OECD, 2020). A transferência das atividades escolares para o ambiente doméstico mostrou a forte dependência da educação das condições materiais, emocionais e culturais das famílias. Segundo Reimers e Schleicher (2020), a crise sanitária não criou as desigualdades, mas as aprofundou e expôs de maneira mais clara.

Nesse contexto, crianças de famílias com maior capital cultural e econômico conseguiram manter algum nível de continuidade educacional, mesmo diante das adversidades. Em contrapartida, crianças de famílias em situação vulnerável foram as mais prejudicadas. A ausência de recursos tecnológicos adequados, a falta de acesso estável à internet e a escassez de ambientes apropriados para estudo comprometeram o engajamento dessas crianças no ensino remoto (UNICEF, 2021). Além disso, a falta de mediação pedagógica dentro do lar impactou diretamente no processo de aprendizagem, especialmente na primeira infância, fase crucial para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional (Heckman, 2006).

A pandemia também expôs os limites emocionais e sociais das famílias, que muitas vezes não tinham condições psicológicas, tempo ou formação para assumir o papel de educadores em casa. A sobrecarga das mulheres, que tiveram que conciliar trabalho remoto, cuidados domésticos e acompanhamento escolar dos filhos, agravou ainda mais essa situação (Alon et al., 2020). Como apontam Brooks et al. (2020), essa responsabilização exclusiva das famílias pela educação das crianças intensificou as desigualdades, impactando mais severamente os lares com menor suporte social e econômico.

Diante desse cenário, o retorno às aulas presenciais não pode ser encarado como um simples restabelecimento da rotina anterior. A escola precisa assumir um papel ativo na recuperação das aprendizagens, no acolhimento emocional dos estudantes e no fortalecimento das relações com famílias e comunidades (World Bank, 2021). Isso requer investimentos em políticas públicas robustas, formação continuada para educa-

dores e a criação de espaços de diálogo permanentes entre escola e família. Segundo Darling-Hammond et al. (2020), é fundamental compreender que a educação é um processo coletivo e que o enfrentamento das desigualdades demanda ações articuladas entre diferentes setores da sociedade.

MATERIAS E MÉTODOS

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, exploratória e documental, com o objetivo de compreender os impactos da pandemia de COVID-19 na educação infantil, especialmente no que se refere à amplificação das desigualdades entre famílias com crianças pequenas.

FONTES E COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de revisão bibliográfica sistematizada e análise documental de publicações acadêmicas, relatórios institucionais e pesquisas recentes sobre educação, desigualdade social e pandemia. Foram selecionados estudos e documentos das seguintes fontes:

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com relatórios sobre os efeitos da pandemia na educação (OECD, 2020; Reimers & Schleicher, 2020);

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com análises sobre desigualdade educacional e acesso à tecnologia no contexto da pandemia (UNICEF, 2021);

Artigos científicos que investigam a relação entre estilos parentais, capital cultural e desigualdade educacional, como os trabalhos de Lareau (2003) e Bronfenbrenner (1996);

Pesquisas acadêmicas sobre os impactos psicológicos e sociais da pandemia em famílias e crianças, incluindo estudos de Alon et al. (2020) e Brooks et al. (2020).

PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo, conforme metodologia proposta essa abordagem permitiu a organização dos dados em categorias temáticas, como: desigualdades sociais na educação, participação familiar no ensino remoto, exclusão digital e impactos no desenvolvimento infantil durante a pandemia.

CONCLUSÃO

Neste artigo, nos concentramos no papel do fechamento de escolas no aumento das desigualdades para crianças de seis anos ou menos e suas famílias, conforme ilustrado por estratégias temporais, espaciais e sociais mobilizadas durante a primeira fase da pandemia. Por um lado, exploramos a questão de quando a associação entre instituições escolares e crianças é enfraquecida durante uma crise, os mecanismos de reprodução social atuam com mais força. Assim, as desigualdades são amplificadas e reformuladas em diferentes eixos, como gênero, espaço e classe social. Graças ao rico material de entrevistas online, destacamos que, durante a crise, surgiram rearranjos e renegociações de papéis de gênero, novos usos do espaço e padrões de educação. Com relação aos papéis de gênero, observamos padrões de redistribuição injusta de papéis domésticos. No uso do espaço, por exemplo, a crise contribuiu para reverter as vantagens relativas dos contextos urbanos em relação aos contextos rurais.

Durante a pandemia, o meio rural foi associado a melhores condições de vida durante o confinamento. Além disso, lugares esquecidos (por exemplo, jardins e pátios comunitários) foram redescobertos pelas crianças e suas famílias, e seus usos foram reinventados coletivamente. A relação entre escola e família passou por uma evolução que pode ser um veículo de mudança. Se os elementos de conflito persistirem, sua resolução requer insights de pais e professores. A colaboração da família, antes implícita tornou-se, de fato, um elemento essencial para os professores e seu trabalho.

Quando a família apoiou as crianças, o ensino a distância foi bem-sucedido e, onde a família não conseguiu, a educação a distância falhou. Para mais, a tradicional separação entre educação formal e informal e experiências educativas na escola e na família foram temporariamente superadas pela pandemia. Nossos achados descrevem a reconstituição momentânea de um novo espaço educacional misto, onde as fronteiras tradicionais foram aproximadas por meio da mediação de dispositivos tecnológicos. As duas vertentes da educação, a formal e a informal, foram interligadas, reconstruindo assim um quadro educativo que necessita-

va da colaboração mútua de professores e pais, permitindo uma maior cumplicidade e compreensão.

A experiência também determinou uma aprendizagem situada, que pode ter melhorado a consciência sobre o que está em jogo na relação família escola. Para se tornar parte de uma cultura profissional compartilhada, essa experiência precisaria ser legitimada por meio da produção e difusão de um discurso educacional especializado que pudesse ser aplicado nas práticas por meio de experimentação e treinamento. Caso contrário, a aprendizagem profissional e o capital social construídos por meio dessa mesma experiência logo se dissiparão à medida que as necessidades práticas das tarefas escolares cotidianas assumirem o controle e restabelecerem antigas fronteiras.

De fato, na atual condição de normalidade emergente, a fase final de um retorno à normalidade (que não era o foco desta contribuição) foi realizada desde que a crise aguda de saúde se dissipou. Isso produziu posteriormente uma inversão radical da condição de interação estabelecida no período anterior. O regresso à escola tem sido, nomeadamente, realizado dentro de um quadro de gestão de risco que impôs uma separação rígida entre o que estava dentro e fora da escola ligado por postos de controle. Os imperativos do protocolo de gestão de risco impuseram uma proibição total de entrada dos pais nos espaços interiores da escola, agravando assim as distâncias entre professores e pais e criando novas condições de stress, controle e separação.

O espaço da escola e o tempo da escola e da família foram radicalmente reduzidos. As interações com os pais permaneceram mediadas por trocas online, enquanto todas as atividades que tradicionalmente produziam um senso de comunidade escolar com a participação dos pais (por exemplo, festas de Natal, carnavais e apresentações públicas infantis) foram muitas vezes canceladas. Além disso, o medo do COVID-19 criou maior desconfiança e conflito nas comunidades locais, pois qualquer pessoa pode ser suspeita de ser um vetor do vírus ou de não respeitar os protocolos. Em conclusão, cabe aos pesquisadores transmitir e testemunhar a excepcionalidade de uma experiência que teve um impacto substancial nas práticas educativas. A pesquisa e o ensino contínuos, com base no que foi aprendido no período de confinamento, podem ser muito úteis para profissionais e formuladores de políticas no futuro.

REFERÊNCIAS

ALON, T. et al. The impact of COVID-19 on gender equality. National Bureau of Economic Research, 2020. Disponível em: https://www.nber.org/papers/w26947. Acesso em: 15 jun. 2025. BRONFENBRENNER, U. Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BROOKS, S. K. et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. The Lancet, v. 395, n. 10227, p. 912-920, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8. Acesso em: 15 jun. 2025.

DARLING-HAMMOND, L. et al. Restarting and reinventing school: Learning in the time of COVID and beyond. Learning Policy Institute, 2020. Disponível em: https://learningpolicyinstitute.org. Acesso em: 15 jun. 2025.

HECKMAN, J. J. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. Science, v. 312, n. 5782, p. 1900-1902, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1126/science.1128898. Acesso em: 15 jun. 2025.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. Theorizing childhood. London: Polity Press, 2002. KNOBLAUCH, H.; LÖW, M. On the spatial refiguration of the social world. Sociologica, v. 11, n. 2, p. 1-27, 2017. Disponível em: https://sociologica.unibo.it. Acesso em: 15 jun. 2025.

LAREAU, A. Home advantage: social class and parental intervention in elementary education. 2. ed. Lanham: Rowman & Littlefield, 2000.

LAREAU, A. Unequal childhoods: class, race, and family life. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2003.

OECD. The impact of COVID-19 on education: insights from education at a glance 2020. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: https://www.oecd.org. Acesso em: 15 jun. 2025.

RASMUSSEN, K. Places for children—Children's places. Childhood, v. 11, n. 2, p. 155-173, 2004.

REIMERS, F.; SCHLEICHER, A. A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD, 2020. Disponível em: https://www.oecd.org. Acesso em: 15 jun. 2025.

SATTA, C. Bambini e adulti: la nuova sociologia dell'infanzia. Roma: Carocci, 2012. UNICEF. Impact of COVID-19 on children and families. New York:

UNICEF, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org. Acesso em: 15 jun. 2025.

WORLD BANK. The COVID-19 pandemic: shocks to education and policy responses. Washington, DC: World Bank, 2021. Disponível em: https://www.worldbank.org. Acesso em: 15 jun. 2025.

O PAPEL DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ELIZABETE CAMPOS LEOPOLDINO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel do professor no processo de construção de uma educação inclusiva, analisando suas responsabilidades, desafios e práticas pedagógicas. A educação inclusiva propõe uma escola para todos, respeitando as diferenças e garantindo o acesso, a permanência e o aprendizado dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O professor, nesse contexto, deve atuar como mediador do conhecimento e agente de inclusão, desenvolvendo práticas flexíveis, acolhedoras e adaptadas às necessidades de cada aluno. A formação docente, o apoio pedagógico e o compromisso com os princípios da equidade e da diversidade são fundamentais para tornar a escola um espaço verdadeiramente inclusivo. A educação inclusiva é um princípio que visa garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem, independentemente de suas diferenças físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, culturais ou linguísticas. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental para que a inclusão aconteça de forma efetiva na prática educativa.O professor atua como mediador do conhecimento, organizador do ambiente de aprendizagem e facilitador das interações entre os alunos, respeitando as singularidades de cada um. Cabe a ele planejar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, promovendo a participação ativa de todos na vida escolar.
Para isso, é essencial que o professor tenha formação continuada e apoio institucional, pois a inclusão requer conhecimentos específicos sobre práticas diferenciadas, uso de recursos pedagógicos acessíveis e domínio de metodologias ativas e colaborativas. Além disso, o professor deve atuar em parceria com profissionais de apoio, como intérpretes de Libras, auxiliares de sala e equipes multiprofissionais, além de envolver as famílias no processo educativo. Assim, o papel do professor na educação inclusiva é de extrema relevância para consolidar uma escola que não apenas acolhe, mas também valoriza a diversidade como um fator enriquecedor para a aprendizagem coletiva e para a formação cidadã

Palavras-chave: EDUCAÇÃO INCLUSIVA. PAPEL DO PROFESSOR. DIVERSIDADE. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. INCLUSÃO ESCOLAR.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma proposta pedagógica e social que busca garantir o direito à educação para todos, respeitando as particularidades de cada indivíduo. Trata-se de um modelo educacional que rompe com a lógica excludente e segregadora, e propõe uma escola aberta às diferenças, capaz de acolher e ensinar a todos os estudantes. Dentro desse contexto, o professor exerce um papel central, sendo o principal responsável por mediar o processo de ensino e aprendizagem de forma inclusiva, promovendo estratégias que atendam à diversidade presente em sala de aula.
Diante dos avanços legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o desafio que se impõe à escola é o de transformar o discurso legal em prática pedagógica efetiva. O professor, por sua vez, necessita de formação adequada, suporte institucional e sensibilidade para compreender as necessidades dos alunos e promover a aprendizagem com equidade e respeito.

Este artigo tem como objetivo discutir a atuação do professor no contexto da educação inclusiva, destacando os desafios enfrentados, as estratégias necessárias e a importância da formação continuada para a efetivação de uma escola inclusiva.

A educação inclusiva é baseada em princípios de igualdade, equidade e justiça social. Seu fundamento teórico parte da concepção de que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, têm direito à educação em uma mesma escola, aprendendo juntos e convivendo com as diferenças.

De acordo com Mantoan (2006), a inclusão não se resume a colocar alunos com deficiência nas salas de aula regulares, mas exige uma mudança profunda nas concepções pedagógicas, nas práticas escolares e na cultura institucional. A inclusão requer uma escola preparada para acolher e ensinar todos os seus alunos, promovendo a participação plena e a aprendizagem significativa.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) reforçam o compromisso do Estado e da sociedade com uma educação baseada na igualdade de oportunidades e no reconhecimento da diversidade como valor.

O PAPEL DO PROFESSOR NO CONTEXTO INCLUSIVO

O professor é o principal agente de transformação no ambiente escolar. Sua atuação é determinante para o sucesso ou fracasso das propostas inclusivas. Ele precisa desenvolver habilidades pedagógicas e sociais que o capacitem a lidar com a heterogeneidade dos alunos, promovendo o ensino com base em metodologias diferenciadas, flexíveis e acessíveis.

No contexto inclusivo, o papel do professor vai além do ensino de conteúdos: ele deve criar vínculos afetivos, promover a participação de todos os alunos e adaptar o currículo às necessidades específicas de cada um. Isso exige uma postura aberta à escuta, ao diálogo e à construção coletiva do conhecimento. Segundo Aranha (2001), a prática docente inclusiva pressupõe sensibilidade, empatia, paciência e, sobretudo, comprometimento ético com os direitos educacionais dos estudantes. Cabe ao professor ser mediador da aprendizagem, valorizando as potencialidades dos alunos, respeitando suas limitações e promovendo seu desenvolvimento integral.

A escola inclusiva deve ser um espaço que respeita, acolhe e valoriza todas as formas de ser, pensar e aprender. Ela é, antes de tudo, um ambiente de convivência democrática, onde as diferenças são vistas como oportunidades de crescimento coletivo, e não como barreiras à aprendizagem.

Para isso, é necessário que a instituição escolar tenha um projeto político-pedagógico (PPP) fundamentado na ética, nos direitos humanos e no compromisso com a justiça social. A construção de uma cultura inclusiva envolve mudanças nas práticas cotidianas, na gestão escolar e na forma como se compreende o papel da escola na sociedade.

A inclusão não beneficia apenas os alunos com deficiência ou necessidades específicas, mas transforma toda a escola em um espaço mais humano, empático e preparado para a diversidade. É um processo que fortalece os vínculos, reduz a discriminação e amplia as possibilidades de aprendizagem para todos.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO

A formação inicial e continuada dos professores é uma das principais condições para a efetivação da educação inclusiva. Muitos docentes ainda se sentem despreparados para lidar com alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas, o que gera insegurança, resistência e práticas excludentes.

É fundamental que os cursos de licenciatura incluam em sua matriz curricular conteúdos relacionados à educação especial, à psicopedagogia, à neurociência e às metodologias inclusivas. Além disso, a formação continuada deve ser oferecida de forma sistemática, com apoio de equipes multiprofissionais, troca de experiências e acesso a recursos pedagógicos atualizados.

A escola deve ser um espaço de aprendizagem não apenas para os alunos, mas também para os professores. Por isso, o inves-

timento na formação dos educadores é um compromisso que deve ser assumido por toda a rede de ensino.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR

Os desafios enfrentados pelos professores na implementação da educação inclusiva são diversos: falta de formação específica, ausência de apoio pedagógico, escassez de recursos didáticos e tecnológicos, turmas numerosas e infraestrutura inadequada.
Além disso, muitos professores convivem com o preconceito de colegas, famílias e até mesmo de gestores escolares, o que dificulta ainda mais a consolidação de uma cultura inclusiva. A mudança de mentalidade é um dos maiores obstáculos, pois requer tempo, reflexão e compromisso coletivo.
Para superar esses desafios, é essencial que o professor tenha suporte da gestão escolar, da equipe pedagógica e dos serviços especializados, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A atuação em rede é uma estratégia eficaz para garantir o acompanhamento adequado dos alunos e o fortalecimento da prática docente.
A tecnologia tem sido uma grande aliada do processo de inclusão educacional. As tecnologias assistivas — como softwares leitores de tela, teclados adaptados, pranchas de comunicação e aplicativos de acessibilidade — ampliam a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência. Além disso, as ferramentas digitais, como vídeos interativos, jogos educativos, recursos audiovisuais e plataformas adaptadas, enriquecem as práticas pedagógicas, favorecendo uma aprendizagem mais dinâmica e acessível.
A cada ano novos desafios, mas também novos aprendizado é importante entender que professor esteja pronto para os novos acontecimentos, pois a educação e para todos e nem sempre o professor consegue se adequar ao novo.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E INCLUSÃO DIGITAL NA SALA DE AULA

A tecnologia tem sido uma grande aliada do processo de inclusão educacional. As tecnologias assistivas — como softwares leitores de tela, teclados adaptados, pranchas de comunicação e aplicativos de acessibilidade — ampliam a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência. Além disso, as ferramentas digitais, como vídeos interativos, jogos educativos, recursos audiovisuais e plataformas adaptadas, enriquecem as práticas pedagógicas, favorecendo uma aprendizagem mais dinâmica e acessível.
Para que a tecnologia seja, de fato, um recurso inclusivo, o professor precisa estar familiarizado com seu uso e compreender como integrá-la de forma pedagógica ao conteúdo escolar. A inclusão digital não se refere apenas ao acesso aos equipamentos, mas também à sua utilização crítica e criativa no processo de ensino-aprendizagem.
A inserção das tecnologias assistivas no ambiente escolar tem sido um dos maiores avanços no campo da educação inclusiva. Essas tecnologias são recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo sua autonomia, participação e aprendizado. No contexto escolar, seu uso pode transformar a realidade de alunos que antes enfrentavam barreiras intransponíveis para a aprendizagem.
Entre os exemplos de tecnologias assistivas utilizadas em sala de aula, destacam-se: softwares leitores de tela para alunos com deficiência visual; teclados adaptados para estudantes com limitações motoras; pranchas de comunicação alternativa para alunos com deficiência na fala; lupas eletrônicas; dispositivos de ampliação sonora; além de aplicativos de organização e apoio pedagógico. Esses recursos permitem que o aluno interaja com o conteúdo escolar de maneira mais independente e eficaz.
Além disso, a inclusão digital é um componente essencial na educação contemporânea. Utilizar ferramentas tecnológicas, como computadores, tablets, jogos educativos digitais, vídeos interativos e plataformas de ensino adaptadas, amplia as formas de ensino e possibilita práticas pedagógicas mais dinâmicas, participativas e centradas nas necessidades dos estudantes. Para alunos com deficiência, o uso desses recursos pode ser decisivo para o engajamento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e sociais.
Contudo, para que essas ferramentas te-

nham impacto real, é necessário que os professores recebam formação continuada e tenham acesso a materiais e orientações técnicas. A simples presença dos equipamentos na escola não garante a inclusão. É o uso pedagógico intencional, planejado e sensível às necessidades do aluno que torna a tecnologia um verdadeiro agente de transformação.

Por fim, é preciso que a gestão escolar, juntamente com os órgãos educacionais, invista na infraestrutura tecnológica e incentive a cultura da inovação pedagógica. A tecnologia deve estar a serviço da aprendizagem e da equidade, nunca reforçando desigualdades. Quando utilizada com propósito e conhecimento, ela se torna um poderoso instrumento para garantir o direito de todos à educação de qualidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

As práticas pedagógicas inclusivas envolvem estratégias que promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos, com base na flexibilização do currículo, na utilização de recursos diversificados e na valorização das múltiplas formas de aprender.

Entre essas práticas estão: a aprendizagem cooperativa, o uso de materiais adaptados, a avaliação formativa, a mediação pedagógica, o planejamento colaborativo e a integração entre professor da sala comum e professor do AEE. Além disso, a tecnologia assistiva tem sido uma grande aliada no processo de inclusão, ampliando as possibilidades de comunicação e aprendizagem para os estudantes com deficiência.

É importante destacar que a prática pedagógica inclusiva não é algo pronto ou fixo, mas se constrói a partir da realidade da escola e das necessidades dos alunos. Por isso, requer reflexão constante, criatividade e abertura para a inovação.

A efetivação da educação inclusiva depende, também, da existência de políticas públicas consistentes que garantam formação continuada ao professor, suporte pedagógico, contratação de profissionais especializados e recursos materiais e tecnológicos acessíveis. Não basta incluir os alunos com deficiência nas salas regulares: é fundamental que haja condições reais para que esses estudantes aprendam e se desenvolvam plenamente.

Essas políticas devem assegurar o financiamento adequado para infraestrutura escolar acessível, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), transporte adaptado, e a produção de materiais em formatos acessíveis, como braile, Libras e recursos de comunicação alternativa. Além disso, é essencial que os sistemas de ensino promovam campanhas de conscientização e capacitação de toda a comunidade escolar, combatendo o preconceito e fortalecendo uma cultura de valorização da diversidade.

A escola, como espaço de transformação social, só será verdadeiramente inclusiva se for respaldada por um projeto político e pedagógico comprometido com os direitos humanos, com a equidade e com a justiça social. E isso implica o envolvimento não só de professores, mas também de gestores, famílias, alunos e de toda a sociedade. A escola inclusiva deve ser um espaço que respeita, acolhe e valoriza todas as formas de ser, pensar e aprender. Ela é, antes de tudo, um ambiente de convivência democrática, onde as diferenças são vistas como oportunidades de crescimento coletivo, e não como barreiras à aprendizagem.

Para isso, é necessário que a instituição escolar tenha um projeto político-pedagógico (PPP) fundamentado na ética, nos direitos humanos e no compromisso com a justiça social. A construção de uma cultura inclusiva envolve mudanças nas práticas cotidianas, na gestão escolar e na forma como se compreende o papel da escola na sociedade.

A inclusão não beneficia apenas os alunos com deficiência ou necessidades específicas, mas transforma toda a escola em um espaço mais humano, empático e preparado para a diversidade. É um processo que fortalece os vínculos, reduz a discriminação e amplia as possibilidades de aprendizagem para todo, a inclusão digital é um componente essencial na educação contemporânea. Utilizar ferramentas tecnológicas, como computadores, tablets, jogos educativos digitais, vídeos interativos e plataformas de ensino adaptadas, amplia as formas de ensino e possibilita práticas pedagógicas mais dinâmicas, participativas e centradas nas necessidades dos

estudantes. Para alunos com deficiência, o uso desses recursos pode ser decisivo para o engajamento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e sociais.

Contudo, para que essas ferramentas tenham impacto real, é necessário que os professores recebam formação continuada e tenham acesso a materiais e orientações técnicas. A simples presença dos equipamentos na escola não garante a inclusão. É o uso pedagógico intencional, planejado e sensível às necessidades do aluno que torna a tecnologia um verdadeiro agente de transformação.

Por fim, é preciso que a gestão escolar, juntamente com os órgãos educacionais, invista na infraestrutura tecnológica e incentive a cultura da inovação pedagógica. A tecnologia deve estar a serviço da aprendizagem e da equidade, nunca reforçando desigualdades.

As práticas pedagógicas inclusivas são aquelas que reconhecem e respeitam a diversidade dos estudantes e buscam garantir a todos o acesso, a permanência e o sucesso escolar. Para que a inclusão seja efetiva, é fundamental que o professor utilize estratégias pedagógicas flexíveis, criativas e centradas no aluno, adaptando o ensino às necessidades de cada um, sem perder de vista os objetivos curriculares.

Uma das principais estratégias é o planejamento diferenciado, que envolve a diversificação das atividades, dos materiais didáticos e das formas de avaliação. Isso significa oferecer múltiplas formas de acesso ao conhecimento — como recursos visuais, auditivos, táteis e digitais — e permitir que os alunos demonstrem o que aprenderam por meios variados, como apresentações orais, dramatizações, desenhos ou produção de vídeos.

A metodologia ativa é outra aliada da inclusão, pois coloca o estudante como protagonista da sua aprendizagem. O uso de projetos, oficinas, rodas de conversa, aprendizagem por pares e jogos pedagógicos permite que os alunos se envolvam de maneira mais significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o uso da mediação pedagógica com apoio de outros profissionais (como intérpretes de Libras, auxiliares de sala ou professores do AEE) é uma prática importante para garantir o suporte necessário aos estudantes com deficiência. Esses profissionais colaboram com o professor regente na construção de estratégias específicas para cada aluno, favorecendo sua participação nas atividades da turma.

A valorização das relações interpessoais também é uma prática pedagógica fundamental. Promover atividades cooperativas, estimular o respeito mútuo e trabalhar a empatia entre os colegas contribui para a construção de uma cultura escolar inclusiva, na qual todos se sintam pertencentes e respeitados.

Por fim, é essencial que o professor mantenha uma escuta ativa e sensível às necessidades dos alunos e de suas famílias, buscando constantemente refletir sobre sua prática e se aperfeiçoar por meio da formação continuada. A inclusão, mais do que uma técnica, é uma postura ética e um compromisso com o direito à educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação inclusiva depende, em grande parte, do comprometimento e da atuação dos professores. São eles que, no cotidiano da sala de aula, enfrentam os desafios da diversidade e buscam estratégias para promover o ensino com equidade e qualidade.

Para que esse papel seja efetivamente desempenhado, é necessário garantir formação adequada, apoio institucional, valorização profissional e condições de trabalho dignas. O professor não deve estar sozinho na tarefa de incluir, mas deve ser acompanhado por uma rede de apoio comprometida com os princípios da inclusão.

Ao reconhecer o professor como agente central na efetivação da educação inclusiva, reafirma-se o compromisso com uma escola mais justa, acolhedora e democrática, capaz de respeitar e valorizar as diferenças como parte essencial do processo educativo.

A educação inclusiva é um direito fundamental e uma necessidade urgente em uma sociedade que busca equidade, respeito às diferenças e justiça social. Nesse contexto, o professor ocupa um papel central, não

apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador acolhedor e agente de transformação dentro do ambiente escolar.
A escola deve ser um espaço de pertencimento, onde cada aluno é respeitado em suas singularidades e encorajado a desenvolver todo o seu potencial, e neste espaço que o mundo começa a ter cores, letras e números e muito aprendizado.
O papel do professor na educação inclusiva vai além da simples transmissão de conteúdos: ele é mediador de aprendizagens, promotor de interações significativas e protagonista na garantia dos direitos educacionais de todos os estudantes.
Para que a inclusão seja efetiva, é imprescindível que o professor conte com formação adequada, apoio institucional, recursos materiais e humanos, além de assumir uma postura ética, aberta ao diálogo e comprometida com a construção de uma escola plural, onde as diferenças sejam reconhecidas como fator de enriquecimento coletivo.
Portanto, fortalecer o papel do professor na educação inclusiva significa investir na qualidade da educação como um todo, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, participativos e respeitosos em relação à diversidade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso? São Paulo: Moderna, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

UNESCO. Educação Inclusiva: o direito de todos à educação. Brasília: MEC/UNESCO, 2008.

CONTROLE DA AÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA MELHORIA DO ENSINO PÚBLICO

ELLEN CRISTINA ROJAS GAZOLA CALEJAN

RESUMO
Este trabalho analisa os reflexos dos programas governamentais de avaliação e controle da ação pedagógica nas escolas públicas para a melhoria do ensino e tem por objetivo refletir a respeito das ações estratégicas, de controle e avaliação previstos no Plano de Desenvolvimento da Educação em prol da melhoria da qualidade do ensino da educação básica. A pesquisa bibliográfica é levantada em artigos de publicações acadêmicas, livros e documentos oficiais. Reflete-se sobre o conceito de qualidade em educação e a definição de qualidade no Plano de Desenvolvimento da Educação. São descritos os programas e ações apresentados pelo PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Faz-se um breve histórico da construção de sistema de avaliação externa no Brasil, em seguida, analisam-se as avaliações em larga escala como o SAEB e a Prova Brasil. Por fim, abordam-se as contribuições dessas ações governamentais para avanço na qualidade da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade em educação; políticas públicas em educação; Plano de Desenvolvimento da Educação; avaliação externa.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propôs abordar os reflexos dos programas governamentais para avaliação e controle da ação pedagógica nas escolas públicas na melhoria do ensino público. O ensino público no Brasil tem sido alvo de fortes críticas no que se refere à qualidade em educação. Por outro lado, por iniciativa governamental, programas têm sido implantados nas escolas públicas, buscando essa melhoria. Avaliações em larga escala de desempenho acadêmico dos alunos e as avaliações de curso têm ganhado grande importância no momento. Optou-se por estudar os reflexos das ações políticas na educação, sobretudo no ensino público. Esse estudo teve a intenção de agregar à pesquisadora conhecimento mais aprofundado da realidade educacional brasileira, na sua amplitude nacional, construindo-se, por fim, uma macro visão das políticas públicas aplicadas à educação brasileira.

O estudo iniciou-se com a procura por formas e maneiras com as quais as ações políticas poderiam favorecer a melhoria da qualidade de ensino. Neste momento, optou-se por estabelecer dois princípios: o primeiro foi delimitar a pesquisa na educação básica por compreender que a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio representam a formação acadêmica essencial a qualquer cidadão. O segundo foi concentrar os estudos nos programas lançados pelo Plano de Desenvolvimento, por ser o documento em vigência e por conter um detalhamento mais específico das ações e programas.

Isto posto, estabeleceu-se como objetivo geral refletir a respeito das ações estratégicas, de controle e avaliação previstos no Plano de Desenvolvimento da Educação em prol da melhoria da qualidade do ensino da educação básica.

Para atingir o objetivo acima descrito, foram propostos quatro objetivos específicos, a saber: debater o conceito de qualidade de ensino tendo em vista as metas pretendidas no PDE; identificar e analisar estratégias, ações de controle e avaliações previstas no PDE direcionados para a educação básica; analisar resultados das avaliações em larga escala aplicadas na educação básica e identificar reflexos dos programas aplicados na educação básica.

Algumas considerações conceituais sobre a metodologia a ser adotada podem ser apresentadas. Dada à complexidade do objeto de estudo proposto, fez-se necessário delimitar e situar o foco da pesquisa, razão pela qual se optou, neste projeto, pelo direcionamento às estratégias nacionais adotadas no Plano de Desenvolvimento da Educação para a execução, controle e avaliação das ações pedagógicas na educação básica. A presente pesquisa dirigiu-se à educação básica por entender que ela corresponde à etapa primordial na formação do cidadão, que visa, conforme dita a LDB, assegurar ao educan-

do a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para que ele possa progredir no trabalho e nos estudos posteriores.
Delimitada a área de estudo, surgiu a necessidade de definir os meios pelos quais se esperava atingir os objetivos mencionados. Pádua (2007) afirma que pesquisa é toda atividade que busca soluções de problemas através da indagação, investigação, inquirição da realidade que permita elaborar um conhecimento, auxilie na compreensão da realidade e oriente as ações necessárias. Defende que a questão do método não pode se restringir à aplicação da técnica. É preciso entender que o problema a ser estudado está inserido em um contexto histórico-sociológico ligado a um conjunto de valores, ideologias, concepção de homem e de mundo.
Tendo em vista as características do objeto de estudo, optou-se pela adoção da pesquisa bibliográfica por representar uma etapa fundamental na iniciação ao trabalho científico. A pesquisa bibliográfica propiciou importante embasamento teórico, pois é um procedimento básico na realização de estudos monográficos. A questão em estudo demandou levantamento bibliográfico, leitura analítica dos textos e organização das ideias apresentadas o que possibilitou a atualização do tema e a confrontação de pensamentos, a fins e discordantes, a respeito do objeto de estudo.

ESTRATÉGIAS, PROGRAMAS E AVALIAÇÕES DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Plano de Desenvolvimento da Educação apresentado em 2007 pelo Ministério da Educação – MEC surge dentro de um clima favorável a novas iniciativas direcionadas para a melhoria da educação. Parece claro que vários setores da sociedade decidem pela mobilização solidária para transpor a educação brasileira a patamares internacionais, a fim de respaldar ao Brasil o status de país em desenvolvimento. Todo esse contexto tem origem por volta da última década do século XX.
A educação brasileira tem uma "tendência" a buscar suas soluções em modelos importados. Experiências pedagógicas bem sucedidas no exterior, sobretudo em países desenvolvidos, são sempre bem recebidas e exercem forte influência na metodologia e na didática adotadas no Brasil. Entretanto, essa tendência tem se estendido para a importação de referenciais para as políticas educacionais, através de seus modelos de gestão e de avaliação. Há um crescente interesse por parte dos governantes em interagir com órgãos internacionais cujas ações são dedicadas à educação.
Segundo Voss (2011):

> O Brasil, através de seus representantes políticos, tem participado dos fóruns internacionais que visam promover reformas nas políticas educacionais globais. Sucessivos governos brasileiros vêm assumindo certos compromissos com os organismos internacionais, produzindo diversas leis, planos e programas na busca de soluções para os problemas educacionais, especialmente aqueles que colocam nosso país entre os países de maiores índices de reprovação e evasão escolar. (p. 46)

O propósito dessa postura governamental é inserir o Brasil nos programas de desenvolvimento mundial, postura essa coerente com as ações de inserção dos outros setores no cenário desenvolvimentista global. Possivelmente seja um empreendimento, de certa forma, obrigatório sob esse ponto de vista. Se por um lado a economia brasileira caminha para o alinhamento a outras nações desenvolvidas, a educação não pode ser desconsiderada, pois do seu aprimoramento depende a formação de profissionais, o surgimento de novas tecnologias e inovações.
O resultado desse atrelamento às políticas educacionais internacionais pode ser facilmente evidenciado na mudança do padrão de gestão pública, passando o governo a assumir a função de gerenciador e avaliador, isto é, o Estado deixa de ter o papel de intervencionista e adota a postura do regulador. Novos conceitos são incorporados à política pública, como descreve Krawczyk (2008):

> Na década de 1990, regulação, descentralização, desconcentração, federalismo e go-

vernança foram conceitos muito habituais na análise das políticas educacionais adotadas no Brasil, na Améria Latina e até mesmo em âmbito internacional. (p. 798)

Esses conceitos foram utilizados para descrever a nova forma de interação entre o Estado e a sociedade. Entre esses termos, dois parecem ser descritivos das reformas educacionais apresentadas: regulação e descentralização. A descentralização revela o afastamento do Estado na função primordial de executor, ao dividir com os estados, municípios e parceiros de outros setores da sociedade a responsabilidade na administração dos programas educacionais. Remete também a outro conceito, o de responsabilização, definido como "opção governamental, aqui em destaque, de responsabilizar as gestões municipais pelo padrão de oferta educativa nos municípios".(ÁDRIA, 2008). A regulação, ação de controle evidenciada pelo surgimento de diversos instrumentos de avaliação, é o meio pelo qual o Estado certifica-se da eficácia de seus programas e investimentos na educação.

Observa-se, neste contexto, que a autonomia que seria bem-vinda a escola, chega não para permitir o livre planejamento das propostas pedagógicas, é implantada para descentralizar a área administrativa e o financiamento. Por outro lado, para atingir as metas de eficiência, eficácia e efetividade, o Estado mantém sobre sua tutela o controle dos programas, através dos processos avaliativos. Segundo Michels (2006), o governo brasileiro "...divide a responsabilidade de prover a educação com a sociedade civil. Mas não abre mão de definir como deve ser conduzida a educação da maioria da população brasileira". Nota-se que, no que diz respeito à regulação e ao controle dos programas educacionais, as ações governamentais continuam centralizadas. Importante salientar que, se a avaliação do processo está centralizada nas ações governamentais, é possível presumir que as intervenções neste processo para as suas devidas correções, aprimoramento, aperfeiçoamento também estejam centralizadas no poder do Estado.

É dentro dessa conjuntura que se elabora o Plano de Desenvolvimento da Educação, publicado sob o encargo do então ministro da Educação, Fernando Haddad.

Com o propósito de dar maior mobilidade às ações governamentais, fundamentadas na descentralização, na priorização das funções de coordenação e regulamentação em detrimento das de provisão e execução de serviço, o governo federal apresenta o Plano de Desenvolvimento da Educação, juntamente com a publicação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando atacar o problema da insuficiente qualidade no ensino no país.

O PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foram lançados no mesmo dia, 24 de abril de 2007. O PDE apresenta o Plano de Metas ao se referir à busca de boas práticas que significassem bom desempenho dos alunos avaliados na Prova Brasil de 2006:

Essas boas práticas foram traduzidas em 28 diretrizes que orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do PDE. (PDE, 2007, p. 24)

Conforme enunciado, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, regulamentado pelo decreto n. 6.024/07, é um programa estratégico do PDE. O Plano de Metas compatibiliza-se com a direção indicada movimento "Todos pela Educação". Trata-se de uma instituição formada por membros da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que o Brasil assegure o direito à Educação Básica de qualidade a todas as crianças e jovens, até 2022, ano do bicentenário de Independência do Brasil. O movimento, em sua página virtual, entende que:

o Estado tem o dever primordial de oferecer Educação de qualidade a todas as crianças e jovens, mas também que a ação do poder público, sozinha, é insuficiente para resolver um problema de tal envergadura e com um passivo histórico de tão grandes proporções. Daí a certeza de que só o envolvimento e a participação de diversos segmentos da sociedade – engajados na obtenção das mesmas Metas e Bandeiras e alinhados com as diretrizes das políticas públicas educacionais – poderão encontrar as melhores soluções

e as condições efetivas para que elas sejam implementadas. (Todos pela Educação)

Ao conhecer as cinco metas defendidas por esse movimento, observa-se que o Plano de Metas busca estabelecer ações que a médio e longo prazo possam viabilizar o alcance dessas metas. A meta 2 - toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos - é integralmente contemplada no item II do Plano de Metas.
Com a implantação do Plano de Metas, inovações são criadas no regime de colaboração para garantir a sustentabilidade de suas ações. Os Planos de Ações Articuladas (PAR) vão ocupar o lugar dos antigos convênios. Esses planos são plurianuais, elaborados pelos gestores e professores, baseados em diagnósticos de caráter participativo. Adrião e Garcia (2008) complementam que deve haver adesão ao Plano, isto é, o município deve realizar um diagnóstico e em conformidade com estes dados e os eixos de intervenção – gestão educacional, formação de professores ou profissionais de apoio escolar, recursos pedagógicos ou infra-estrutura física – formular um Plano de Ações Articuladas. A União envia uma equipe técnica assessora para avaliar e identificar as ações apropriadas para a gestão do sistema. Dessa forma, firma-se um convênio entre o município e a União.
Há críticas, entretanto, de que o PDE tenha sido elaborado sem que fossem ouvidos outros agentes e setores da sociedade, como demonstra Voss (2011):

O PDE não nasceu de um movimento amplo e democrático de discussão das políticas educacionais que permitisse a participação efetiva dos segmentos sociais e educacionais, de entidades sindicais e representações dos educadores e demais profissionais da Educação. Tal situação gerou insatisfação e profundas críticas ao governo Lula e ao PDE. (p.48)

Desejável seria que realmente houvesse ampla discussão e que o PDE fosse fruto de uma produção coletiva, envolvendo todos os setores da sociedade. Seria esperado que o PDE, ao conclamar a participação de diversos agentes e entidades da sociedade na execução do plano, também os convidasse para a sua elaboração. Contudo, como afirma Saviani (2008) não deixa de ser louvável a iniciativa do governo para "capacitar a receptividade da opinião pública [...] expressa por setores influentes na mídia".
No momento da publicação do PDE encontrava-se em rigor o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, com validade prevista para dez anos. Este plano tem por fim diagnosticar e organizar a política educacional para alcançar os objetivos por ele estabelecidos no decorres dos anos em que estiver em vigor. Segundo Saviani (2008), O PDE contempla ações que incidem sobre os aspectos previstos no PNE, mas não se apresenta a rigor como um plano:

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos. (p.1239)

O autor justifica-se lembrando que o PDE não se origina do diagnóstico, das diretrizes, dos objetivos e metas apresentados pelo PNE. Dessa forma, observa-se que o PDE não pode ser definido como um instrumento complementar do PNE, visto que não parte de seus dados. Outra característica do documento é o seu prazo de vigência atípico, até 2022, ano em que se comemorará o bicentenário da Independência do Brasil. Durante esse período, entrará em vigor outro Plano Nacional de Educação com vigência de 2011 a 2020, recentemente aprovado na Câmara dos Deputados e que se encontra neste momento aguardando aprovação do Senado Federal.
O PDE se apresenta como um plano executivo, composto de programas que "visam dar sequência às metas estabelecidas" pelo PNE, em cujo bojo traz diagnóstico dos problemas educacionais, porém não define a questão das ações para melhoria da qualidade da educação.
O documento apresenta uma visão sistêmica da educação perpassando pelos dife-

rentes níveis e modalidades educacionais distanciam-se, dessa forma, de uma visão fragmentada em que a educação é compartimentada em níveis, etapas, modalidades, como se fossem totalmente independentes uns dos outros. Seus planos se organizam em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

No que se refere à educação básica, há quatro subitens: formação de professores e piso salarial nacional; financiamento; avaliação e responsabilização; e por fim, planejamento e gestão educacional. Segundo Saviani (2008), há 17 ações direcionadas à educação básica, 5 delas são específicas de um determinado nível de ensino. As 12 outras são aplicadas globalmente a toda educação básica. São elas:

[...] o "FUNDEB", o "Plano de Metas do PDE-IDEB", duas ações dirigidas à questão docente ("Piso do Magistério" e "Formação"), complementadas pelos programas de apoio "Transporte Escolar", "Luz para Todos", "Saúde nas Escolas", "Guias de tecnologias", "Censo pela Internet", "Mais Educação", "Coleção Educadores" e "Inclusão Digital".(SAVIANI, 2008, p.1233).

O FUNDEB foi aprovado em 2006 em substituição ao FUNDEF, cuja destinação estava restrita ao ensino fundamental, contudo sua validade era prevista para terminar no final do ano de 2008. Com o PDE, o FUNDEB se estabelece permanecendo a ampliação de sua abrangência a toda a educação básica. Segundo Saviani (2008), este Fundo amplia a participação dos estados e municípios de 15 para 20% da arrecadação de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, cabendo a União a complementação para 25% deste montante.

Com o propósito de combinar os resultados aferidos na Prova Brasil e o fluxo apurado pelo censo escolar, surge o Índice de Desenvolvimento da Educação Basica – IDEB, como único indicador de qualidade. O IDEB é aferido em uma escala de 0 a 10. O índice médio obtido pelos alunos no ano de 2005 foi calculado em 3,8. A partir desse parâmetro, foram estabelecidas metas de melhoramento progressivo a fim de que em 2022 seja possível atingir a média 6,0. Essa meta basea-se na média obtida pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia de mercado. O IDEB, conforme declara Voss (2011), "passa a ser o indicador básico de medição da qualidade da Educação Básica que é usado como elemento justificador das reformas em curso". Através desse indicador podem ser propostas mudanças nos planos de gestão da educação básica.

O PDE reconhece que a questão da formação de professores e a valorização do magistério "é urgente, estratégica e reclama resposta nacional" (MEC, 2007). Saviani (2008) explicita que o programa "Piso do Magistério" propõe elevar gradativamente o piso salarial, estabelecendo que até 2010 o valor seria de R$ 850,00 para uma jornada de 40 horas semanais. O PDE segue tratando da formação de professores com a divulgação do programa de oferta de cursos de formação inicial e continuada aos professores na Universidade Aberta do Brasil.

Diversos programas de apoio ao desenvolvimento da educação básica são apresentados pelo PDE. O "Transporte Escolar", que atende aos alunos da área rural, fornecendo transporte até a escola, deve possibilitar não só o acesso à educação, como a permanência mesmo nos períodos de chuva ou de colheita. O "Luz para Todos" também se destina ao meio rural e visa disponibilizar energia elétrica àquelas escolas que ainda não têm acesso a ela. Há o "Saúde nas Escolas", realizado em colaboração com o Ministério da Saúde, programa que pretende assegurar atendimento básico a alunos e professores nas próprias escolas. O "Guia das Tecnologias Educacionais", segundo Saviani (2008), "busca qualificar propostas de melhoria dos métodos e práticas de ensino pelo recurso a técnicas, aparatos, ferramentas e utensílios tecnológicos". Funciona como um banco de tecnologias, avaliadas pelo MEC, disponibilizadas para gestores e professores. O "Educacenso" é uma ferramenta que armazena e permite a obtenção de dados individualizados de alunos, professores, turma, escola, tanto da rede pública quanto da rede privada. O programa gera os dados para o cálculo

do IDEB. O programa "Mais Educação" aumenta a oferta educativa nas escolas, oferecendo atividades optativas voltadas para o esporte, o lazer, a cultura, o meio ambiente entre outras possibilidades. O "Coleção Educadores" pretende distribuir uma coleção de 60 obras de autores clássicos da educação. O programa "Inclusão Digital" planeja distribuir computadores a todas as escolas do ensino médio e fundamental até 2010.

Saviani (2008) acrescenta ainda programas destinados exclusivamente a um determinado nível de ensino. À educação infantil destina-se o "Proinfância", programa de financiamento para construção, ampliação e melhoria de escolas. No ensino fundamental são três programas: o "Programa Dinheiro Direto nas Escolas" que se propõe a acrescentar os recursos financeiros em 50% às escolas que cumprirem as metas do IDEB, o "Gosto de Ler", incentivo à leitura e a "Provinha Brasil", uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos do 2º ano do ensino fundamental direcionada para a alfabetização. O ensino médio é contemplado com o programa "Biblioteca na Escola". Pelo programa pretende-se aumentar o acervo das bibliotecas dessas escolas com obras literárias e livros didáticos.

Ao finalizar, o PDE se coloca como "horizonte do debate sobre o sistema nacional de ensino". Abre assim, a discussão a respeito das ações e programas nele contido. Enfoca o enlace entre educação sistêmica, território e desenvolvimento presentes nos eixos norteadores. Elege duas questões para considerações finais: financiamento e autonomia.

Defende o aumento de investimento na educação para as marcas de 6 a 7% do PIB, ressaltando o seu valor per capita baixo em relação a outros países. Conclui afirmando que promover a autonomia é o objetivo da educação, tanto para indivíduos quanto para a instituição de ensino. Assinala que:

> Educar homens e mulheres autônomos é garantir a emergência de subjetividades críticas sobre o pano de fundo de uma tradição cultural gerada pela linguagem e pelo trabalho, o que só é possível pelo desenvolvimento de competências para se apropriar de conteúdos e da capacidade de tomar postura crítica frente a eles. (MEC, 2007, p.41)

Tendo como finalidade apresentar programa de ações para a melhoria da qualidade da educação, o PDE define a autonomia como seu objetivo maior. Fica evidente que o cidadão que se pretende formar a médio e longo prazo é um indivíduo autônomo. A extensão de suas metas até o ano 2022 sugere monitoramento contínuo das ações e programas, a fim de assegurar o êxito nesse grande empreendimento.

A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Atualmente, o país atravessa um tempo de relativa estabilidade econômica e política, possui o confortável status de país emergente. O ritmo de desenvolvimento econômico impele que todos os outros setores tomem o mesmo rumo. Com a educação não deve ser diferente. O emparelhamento com a política educacional internacional leva à busca de novos caminhos para lograr o mesmo nível de qualidade de ensino dos outros países em desenvolvimento e até mesmo os índices de países desenvolvidos.

Superados os problemas relacionados à dificuldade de acesso à educação, voltam-se as atenções para a elaboração e execução de políticas públicas para a educação em conformidade com esse contexto. Nas propostas governamentais contemporâneas observa-se a necessidade de se compor um sistema de avaliação externa, capaz de apresentar o panorama da qualidade da educação brasileira.

A necessidade de se elaborar um sistema de avaliação da qualidade da educação brasileira tem merecido valiosa atenção das equipes governamentais. A construção de indicadores representa momento de fundamental importância, como explicam (Ferreira e Tenório, 2010):

> A sua escolha pressupõe a tomada de decisão sobre os aspectos da realidade a serem investigados que deve possibilitar a realização de representações cognitivas construídas com base em referências definidas no âmbito das diversas abordagens teóricas vinculadas aos campos de estudos específicos. (p.72)

Importante se faz determinar, ao construir instrumentos de avaliação, quais são os aspectos da realidade que são significativos de serem avaliados e para que propósitos serão avaliados. Segundo os autores, essa tarefa constitui-se em tranformar conceitos e relações entre esses conceitos em proposições capazes de facilitar a explicitação de configurações e aplicações particulares.

Esses instrumentos devem proporcionar valoração da política, dos programas, dos projetos e ações educacionais. Expressam os fundamentos das concepções teóricas e das abordagens adotadas e estão atrelados a interesses sócio-políticos de um determinado grupo. Diante do exposto, necessário se faz que a elaboração desses instrumentos se dote de profundo estudo e merecida atenção, pois conforme afirmam Ferreira e Tenório (2010), o cuidado epistemológico e metodológico, assim como o enfoque sociológico sobre as representações sociais acerca o que se avalia são aspectos fundamentais na definição dos indicadores e para a compreensão do fenômeno que está sendo avaliado, neste caso a qualidade da educação.

É preciso que os instrumentos de avaliação da qualidade da educação estejam em sintonia com aspectos tanto quantitativos quanto qualitativos e que possam extrair aspectos da realidade concisos e objetivos; e assim, propiciar a tomada de decisões na gestão da política educacional de forma eficiente e adequada.

Instrumentos de avaliação são válidos quando, segundo Ferreira e Tenório (2010): "A sua definição envolve a seleção de critérios relevantes e úteis para julgar, comparar e acompanhar a evolução dos benefícios, efeitos adversos e custos dos serviços e produtos educacionais." A possibilidade de comparação e acompanhamento da evolução dos resultados parece ser característica determinante das avaliações externas, na medida em que, esses instrumentos avaliativos podem oferecer dois elementos fundamentais na execução de políticas educacionais: a avaliação das ações implementadas e o planejamento das ações futuras, baseadas nas reformulações, mudanças e aperfeiçoamentos advindos da análise dos instrumentos avaliativos utilizados.

De acordo com Ferreira e Tenório (2010), os indicadores de qualidade são fundamentais para acompanhar as mudanças apresentadas pelo objeto avaliado porque permite consolidar informações úteis e relevantes da realidade, aprimorar a gestão, desenvolver políticas, favorecer troca de informações entre entes da federação e apoiar ações de caráter gerencial e de monitoramento que justifiquem a utilização dos índices de qualidade em educação.

A expectativa de troca de informações, de compartilhamento de formas de gestão produtivas e criativas, certamente contribui para a melhoria da qualidade do ensino na sua base, ou seja, na escola, que é o elo mais produtivo e mais debilitado de todo o sistema educacional. Por outro lado, essa mesma expectativa pode exercer poderoso incentivo aos docentes e a equipe gestora que vêm a possibilidade de compartilhar suas experiências exitosas.

O SAEB é uma avaliação aplicada a cada dois anos a uma amostragem de escolas e alunos da 5ª, da 9ª séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, busca avaliar o desempenho acadêmico e aspectos relativos ao rendimento escolar.

As provas do SAEB são elaboradas de acordo com a Matriz de Referência Curricular do SAEB, cujas competências e habilidades são elencadas "a partir de uma ampla consulta nacional sobre os currículos estaduais, livros didáticos usados pelos professores e sobre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras do ensino fundamental e médio". (CASTRO, 2009)

O SAEB vem sendo objeto de estudo e discussões, até mesmo de técnicos do próprio Ministério. Por isso, ele vem sofrendo alterações, alguns em função de problemas técnicos. De acordo com estudo realizado por Araújo e Fernandes (2009), diversas modificações têm sido adotadas. Conforme essas modificações as autoras especificam quatro ciclos diferenciados do SAEB, respectivamente nos anos 1990, 1993, 1995 e 1997.

O primeiro ciclo tem como característica o desenvolvimento e aprofundamento da capacidade avaliativa das unidades gestoras. É previsível que as escolas necessitem de preparo para que participem de avaliações de larga escala, dentro de um contexto em que

quase nenhuma ação de âmbito nacional alcançava a prática pedagógica. O segundo ciclo se dedica a fornecer aos estados e municípios elementos para "incrementar a capacidade técnico-metodológico" na área da avaliação. No terceiro ciclo, o foco passa a ser aspectos mais gerais como a qualidade, a equidade e eficiência. O quarto ciclo possui o mesmo foco do terceiro, agora direcionado para o monitoramento de políticas públicas.

De acordo com Araújo e Fernandes (2009) os dois primeiros ciclos têm um caráter mais processual, enquanto que os dois últimos valorizam o caráter conclusivo, com vistas ao resultado e seu monitoramento. As alterações e mudanças de enfoque dado a cada edição do SAEB acompanham o desenvolvimento da política brasileira como um todo.

O principal objetivo do SAEB é avaliar os sistemas de ensino e subsidiar o aprimoramento das políticas publicas. A cada edição, são levantados, além dos dados oriundos dos resultados das provas, informações sobre as características das escolas, do diretor, da turma, dos professores e dos alunos. Contudo esses dados são sigilosos (CASTRO, 2009). Isto significa na divulgação dos dados, não há identificação dos alunos, da escola e dos professores que participaram da avaliação.

Em 2005, o SAEB sofre alterações e passa a ser composto por duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que abrange de maneira amostral escolas públicas e privadas brasileiras, das áreas urbana e rural. Avalia alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), aplicada censitariamente aos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental das todas as escolas públicas que tenham mais de 20 alunos. Essa avaliação também é conhecida por Prova Brasil.

A Prova Brasil é obrigatória para todos os alunos das escolas públicas que estejam cursando o 5º ou o 9º ano de ensino fundamental. Há muitas semelhanças entre a Prova Brasil e o SAEB: ambas as provas têm questões de Língua Portuguesa com foco na leitura e questões de Matemática com foco na resolução de problemas. Elas são aplicadas juntas, ou seja, elas são a mesma prova, com públicos-alvo diferenciados. Os resultados são utilizados para fins diferentes.

Os resultados de desempenho da Prova Brasil, confrontados com os dados do censo escolar geram um importante indicador de monitoramento e da qualidade da educação pública brasileira, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para a implantação do IDEB, o PDE apresenta alterações no censo escolar, criando o programa Educacenso. Através desse programa os dados passam a ser armazenados digitalmente, aluno por aluno, sendo constantemente realimentado de dados sobre promoção, reprovação e evasão de cada aluno (MEC, 2007, p.21).

Dessa forma, o IDEB pode ter seus dados computados e analisados com maior rigor de validade, além de poder oferecer resultados por municípios, estado, por escola, ou o índice geral do país. Araújo e Fernandes (2009) afirmam que o "IDEB assume ser um indicador estratégico da atual política educacional desenvolvida e traz uma determinada concepção de qualidade: rendimento e desempenho." Isso ocorre porque considera a taxa de aprovação e da média obtida na avaliação. As médias de desempenho nas avaliações do SAEB são utilizadas para os índices das unidades da federação e do país, as médias obtidas na Prova Brasil são utilizadas para o cálculo do IDEB para os municípios.

A criação do IDEB proporciona aferir os índices por escola, por rede e para o país, assim torna-se possível fixar, em médio prazo, metas de desenvolvimento da educação em cada uma dessas instâncias.

O SAEB, a Prova Brasil e o IDEB fazem parte do sistema de avaliação da política educacional brasileira que se desenvolveu nos últimos anos, atendendo à necessidade de construir indicadores da qualidade na educação. Em um país com dimensões continentais, com realidades tão diversificadas, é esperado que os resultados das ações educacionais não sejam tão rapidamente observados. Portanto, apenas com o auxílio de sistema de avaliação externa se torna possível conhecer o panorama real da educação básica no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de políticas públicas em Educação no Brasil tem demonstrado a preocupação com um importante aspecto: a qualidade do ensino público. O Plano de Desenvolvimento da Educação, ao ser aprovado em 2007, apresenta ações e programas com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação. O PDE apresenta ações estratégicas, cria indicadores de qualidade e instrumentos de avaliação e controle que visam contribuir para a melhoria de qualidade da educação.

Após leitura e análise dos documentos oficiais que trazem a público o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, foram feitas pesquisas de diversos autores e pesquisadores a respeito do tema.

Partiu-se da pesquisa a respeito do conceito de qualidade em educação, tema amplo que mereceu análise no primeiro capítulo deste estudo. Foram analisadas as recentes reformas educacionais, até que se chegasse ao lançamento do PDE quando então, foi realizada uma abordagem das ações direcionadas à Educação Básica, que é o foco desta pesquisa. O terceiro capítulo foi destinado às avaliações externas e aos indicadores de qualidade. Fez-se um breve histórico do desenvolvimento das avaliações de sistemas educacionais e analisou-se o SAEB, a Prova Brasil e o IDEB. No quarto capítulo, as ações apresentadas no segundo capítulo, juntamente com as avaliações descritas no terceiro capítulo foram analisadas na tentativa de estabelecer as implicações e contribuições que estes programas trazem para a melhoria da educação básica.

Os estudos e pesquisa realizados durante a construção deste trabalho buscaram alcançar os objetivos aos quais se propôs. O debate sobre o conceito de qualidade, o primeiro objetivo específico deste trabalho produziu um olhar mais amplo deste tema, possibilitando o direcionamento mais específico da pesquisa para o perfil do cidadão que se pretende formar, conforme linhas conceituais do PDE.

Ao atingir o primeiro objetivo específico, foi possível analisar com maior clareza os programas e as ações do PDE e do Plano de Metas, identificando aqueles que se destinavam à educação básica. Dessa forma, atingiu-se o segundo objetivo específico.

Foi de grande contribuição para a pesquisadora realizar os estudos na busca pelo terceiro objetivo. Um panorama sintético da evolução das avaliações de sistemas educacionais permitiu uma visualização do cenário educacional da década de 60 aos dias atuais. Assim, ficou mais fácil entender as justificativas do SAEB e da Prova Brasil, bem como perceber a amplitude e a dimensão de suas aplicações.

E então, o quarto objetivo, que sintetiza toda a pesquisa realizada, permitiu a reflexão sobre os efeitos, as consequências, as singularidades das ações previstas pelo PDE para a melhoria da qualidade da educação básica.

Tendo findado o presente trabalho, pode-se afirmar que todas as ações e programas lançados pelo PDE trazem contribuições importantes para a melhoria da educação básica. Algumas têm efeito imediato e outras só poderão ser aferidas posteriormente. O Plano de Metas possui ações desafiadoras que envolvem a participação de professores, gestores, profissionais da área administrativa e de membros de outros setores da sociedade. Cabe à sociedade envidar esforços no sentido de atingir tais metas e assim, proporcionar uma educação de qualidade para a formação de cidadãos autônomos, como preconiza o Plano de Desenvolvimento da Educação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. Cadernos de Pesquisa; v. 38, n. 135, set.dez. 2008.

ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em <HTTP://www.cedes.unicamp.br>

ARAÚJO, Gilda Cardoso de; FERNANDES, Caroline Falco Reis Fernandes. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. Revista Iberoamericana de Evaluación Edu-

cativa. V. 2, n. 2, out.2009.

BOTO, Carlota. A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: Identidades e Universalismos. Educação e Sociedade. Campinas. Vol 26, n. 92, p. 777-798, Especial – Out. 2005

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 6.094,de 24 de abril de 2007.
_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007.
CASTRO, Maria Helena Guimarães. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. Meta: Avaliação. Rio de Janeiro. V.1, n.3, p.271-296, set./dez. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em Educação. Nuances: Estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v.12, n.3, p. 505-513, set 2007.

DEMO, Pedro. Educação de Qualidade. Campinas, SP: Papirus, 1994. 11ª edição. 2007.

DEMO, Pedro. Educação, avaliação qualitativa e inovação - I. Textos para Discussão. 36. Inep/ MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. 2012

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida – A qualidade da educação: conceitos e definições. Textos para Discussão. Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. 2007

FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson Moreira. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. Revista Lusófona de Educação, v.25. p. 71-97. 2010
FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno de; RODRIGUES, Thamisa Sejanny de Andrade;SCHMITZ, Heike. Planejamento educacional no Brasil: análises sobre o plano nacional de educação, o plano de desenvolvimento da educação e o plano de ações articuladas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", Anais Eletrônicos – Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

GADOTTI, Moacir. A qualidade na educação. 2009. Disponível em:

GATTI, Bernardete. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil . Sísifo/Revista de Ciências da Educação, n.9, mai/ago. 2009.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? Cadernos de Pesquisa. v. 38,n.135,0.797-815, set./dez. 2008

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira. v. 11, n.33, set./dez. 2006

NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.91, n.227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. São Paulo: Caderno de pesquisas em administração, 1996. Disponível em:
PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vânia Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da

escola. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.124, jan/abr. 2005. Disponível em: < >.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255. out. 2007. Disponível em HTTP://www.cedes.unicamp.br

VOSS, Dulce Mari da Silva. O plano de desenvolvimento da educação (PDE): contextos e discursos. Cadernos de Educação. Pelotas. n.38, p.42-67, jan./abr. 2011.

RESUMO
O texto aborda a educação ambiental como um direito difuso e uma responsabilidade coletiva, destacando seu papel essencial na formação cidadã e na preservação do meio ambiente. Fundamentado na Constituição Federal de 1988 e nas ideias de autores como Marcos Reigota e Ailton Krenak, o artigo defende que a educação ambiental deve ser contínua, inclusiva e integrada ao currículo escolar desde a infância até a vida adulta. A escola é vista como espaço privilegiado para fomentar a consciência ecológica, unindo saberes científicos e tradicionais. A obra também critica a visão exploratória da natureza e propõe uma reconexão ética com o planeta, baseada na solidariedade intergeracional e no desenvolvimento sustentável. Por fim, reforça que a transformação ambiental depende da ação coletiva e consciente de cidadãos e cidadãs, sendo a educação o caminho para garantir um futuro mais justo e equilibrado.

PALAVRAS-CHAVES: Meio-Ambiente; Intergeracional; Escola; Direito difuso

SUMMARY
The text addresses environmental education as a diffuse right and a collective responsibility, highlighting its essential role in civic education and environmental preservation. Based on the 1988 Federal Constitution and the ideas of authors such as Marcos Reigota and Ailton Krenak, the article argues that environmental education should be continuous, inclusive, and integrated into the school curriculum from childhood to adulthood. School is seen as a privileged space to foster ecological awareness, uniting scientific and traditional knowledge. The work also criticizes the exploitative view of nature and proposes an ethical reconnection with the planet, based on intergenerational solidarity and sustainable development. Finally, it reinforces that environmental transformation depends on the collective and conscious action of citizens, with education being the path to ensuring a more just and balanced future.

KEYWORDS: Environment; Intergenerational; School; Diffuse Law

INTRODUÇÃO

A educação ambiental é um direito difuso, logo, no contexto escolar abrange desde dos bebês até adultos, integrando conhecimentos técnicos e culturais transmitidos de geração em geração. Este processo contínuo e inclusivo visa promover uma compreensão holística do meio ambiente, conforme destacado por Marcos Reigota em seu livro "O que é Educação Ambiental" (2016). Reigota enfatiza que a educação ambiental deve preparar os cidadãos para exigir e construir justiça social, cidadania, autogestão e ética nas relações sociais com a natureza.

No contexto atual, onde a exploração dos recursos naturais é intensa, a educação ambiental se torna ainda mais crucial. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) assegura o direito à educação e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, destacando a responsabilidade coletiva na preservação ambiental. O artigo 205 CRFB/88, assegura o direito à educação escolar já o art. 225, caput, e seus respectivos § 1º, VII e §4º, da CRFB/88 reforçam a importância de um ambiente saudável para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e a necessidade de defender e preservar o meio ambiente para as presentes e futuras gerações.

A educação ambiental, portanto, deve ser vista como uma política que reivindica a participação ativa de toda a comunidade escolar, promovendo a integração de saberes científicos e tradicionais. Este processo educativo não só enriquece o aprendizado, mas também fortalece a consciência ambiental e a responsabilidade coletiva, essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

O DIREITO AMBIENTAL COMO DIREITO DIFUSO

O Direito Ambiental é um direito difuso,

abrangendo a importância de que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, ou seja, toda a comunidade escolar, se apropriem de conhecimentos técnicos sem jamais desconsiderar os conhecimentos culturais transmitidos de geração em geração. A educação ambiental, portanto, deve ser vista como um processo contínuo e inclusivo, que integra saberes científicos e tradicionais, promovendo uma compreensão holística do meio ambiente.

Marcos Reigota, em seu livro "O que é Educação Ambiental" (2016), sabiamente aponta várias situações que servem de subsídio para uma reflexão sobre a educação ambiental não apenas como um direito individual, mas como uma responsabilidade coletiva. Segundo Reigota, é obrigação dos mais velhos garantir um ambiente propício que assegure outros direitos difusos. Para o autor,

(...) “a educação ambiental deve ser entendida como uma política que reivindica e prepara os cidadãos para exigir e construir justiça social, cidadania (nacional e planetária), autogestão e ética nas relações sociais com a natureza.” REIGOTA, Marcos. O que é Educação Ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2016. p. 14.

Neste contexto que estamos vivenciando ao longo da evolução dos milênios, especificamente nos últimos anos, o meio ambiente natural tem sido o maior alvo da humanidade, que busca extrair tudo numa perspectiva de riqueza e poder, tanto pela extração de bens quanto pela marcação territorial, a fim de expandir o conceito de individualização aristocrática. É sabido que o homem esteve presente em todo o processo de evolução planetária, porém a pior ideia exercida pelo homem foi cercar uma parcela de terra, como afirma Jean-Jacques Rousseau em sua obra "Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens", publicada em 1755, segundo análise de Ana Catarina(2023). Todavia, segundo Rousseau, a partir dessa individualização surgiram outros crimes violentos, e a expansão territorial é sinônimo de poder, riqueza e soberania em detrimento daqueles que têm muito pouco.

Partindo deste pressuposto: “O ser humano contemporâneo vive profundas dicotomias. Dificilmente se considera um elemento da natureza, mas um ser à parte, como um observador e/ou explorador” (Reigota, 2016, p. 16). Vejamos, a colocação do autor ao expor que nós, seres humanos, não nos vemos como parte da natureza, mas como observadores ou exploradores. Podemos afirmar que o ego humano se manifesta na inércia diante dos atos destruidores ou não conservadores em relação aos demais elementos da fauna e flora, assim como aos elementos abióticos, desconsiderando sua existência em nome de interesses políticos. Pior ainda, quando o ato é explorador, numa concepção ignorante de que sempre haverá recursos disponíveis.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM DIREITO DIFUSO E COLETIVO

A educação escolar desempenha diversos papéis e é considerada um direito difuso. Portanto, não vamos discutir qual direito é mais importante. Quando há um conflito entre normas, aplica-se o princípio da proporcionalidade. Neste contexto, vamos ampliar o debate sobre educação ambiental.

Reigota contribui com a seguinte perspectiva: “A escola, da creche aos cursos de pós-graduação, é um dos locais privilegiados para a realização da educação ambiental, desde que se dê oportunidade à criatividade, ao debate, à pesquisa e à participação de todos”. Assim, o debate sobre educação ambiental se expande, integrando as concepções de educação escolar e meio ambiente. Dessa forma, buscamos um consenso sobre a importância da educação ambiental.

Válido ressaltar a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (CRFB/88), considerada uma constituição cidadã, na qual os direitos fundamentais têm sua essência percorrida ao longo de cada capítulo, especificamente trataremos dos capítulos III e VI. O que corresponde à Educação, está assegurado no art. 205, da CRFB/88.

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.

Já o art. 225, caput, da CRFB/88, menciona-se que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Contudo, é necessário destrinchar essa afirmação para melhor entendimento. Ao dizer "todos", refere-se aos seres humanos independentemente de nacionalidade; estando no solo brasileiro, estarão assegurados o direito de frequentar e permanecer até a conclusão do ensino básico gratuito, assim, fazendo um dicotomia com o artigo 225, da carta magna coloca-se como responsabilidade de todos cultivar um meio ambiente saudável e propício para aqueles que nele habitam.

Quando se fala em "meio ambiente ecologicamente equilibrado", estamos diante da tutela, ou seja, da responsabilidade coletiva. Mesmo que o meio ambiente, na concepção da natureza, não possa se proteger individualmente, isso configura a necessidade de entender a essência da coletividade. Logo, estamos nos comunicando ao primeiro princípio da obrigatoriedade da tutela ambiental.

Apesar do princípio estar voltado para a questão do meio ambiente, podemos adotar por analogia que é uma obrigatoriedade do Estado e de toda a sociedade civil garantir o acesso à escola, isto já consolidado. Mas, a escolarização do conhecimento da educação ambiental, segundo Reigota (2016), se deu com os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN), que sofrem críticas dentre elas: A substituição automática da terminologia, a de considerar transversalidade como sinônimo de interdisciplinaridade, para o autor são coisas distintas, mas com possibilidade de comungar em determinados movimentos metodológicos. Ao continuar debruçando sobre o artigo 225, caput, CRFB/88, "bem de uso comum do povo" explicitamente dispõe que os bens ambientais não são necessariamente bens públicos. No decorrer do texto, haverá exemplificações sobre esses bens que não são públicos, mas os bens ambientais são de interesse da coletividade, ou seja, um direito difuso.

Nesta perspectiva o art. 205, da constituição vigente "visando ao pleno desenvolvimento da pessoa", oras estamos diante de direito individual em uma conjuntura coletiva, pois remete aos profissionais da educação adentrar dentro dos currículos formadores da educação ambiental em busca de fomentar de cada um estudante a conceitualização do que é meio ambiente, ou melhor, o que é educação ambiental?

Defino o meio ambiente como: um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processo de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade. REIGOTA, Marcos. O que é Educação Ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2016. pag 36.

Ao aprofundar na busca por conceitos, encontramos um terreno fértil para aplicar metodologias ativas. Essas metodologias envolvem toda a comunidade escolar, permitindo que cada indivíduo contribua para garantir a qualidade do ambiente. Em outras palavras, a educação ambiental se concretiza quando os participantes trazem suas culturas e conhecimentos em busca de um bem comum. Essa abordagem destaca a importância da participação ativa e colaborativa na educação ambiental, promovendo um ambiente de aprendizado onde todos têm a oportunidade de contribuir e aprender. Isso não só enriquece o processo educativo, mas também fortalece a consciência ambiental e a responsabilidade coletiva.

Assim, esta comunhão entre Reigota (2016) e a Constituição de 1988 não se torna um fato isolado ou uma modernidade para garantirmos a nossa existência, mas sim um alerta dos nossos antepassados. Piero Detoni (2024), ao realizar suas ponderações fundamentadas na concepção de Ailton Krenak, afirma: "Nos esquecemos que coabitamos o mundo, que o compartilhamos com outras pessoas, sendo ele, pois, a nossa grande morada". Estamos numa sabedoria superficial, baseada apenas em estudos imediatos; nossas preocupações não atingem os demais seres humanos e muito menos o meio

ambiente no qual estamos inseridos. Numa concepção muito triste e solitária, será que estamos diante do "fim do mundo"? Nesta contribuição, Krenak nos remete ao seu livro Ideias para adiar o fim do mundo (2020), com a seguinte reflexão: "Quando a gente quis criar uma reserva da biosfera em uma região do Brasil, foi preciso justificar para a Unesco por que era importante que o planeta não fosse devorado pela mineração." Essa afirmação evidencia a necessidade de justificar, perante organismos internacionais, ações que visam à preservação ambiental algo que, em tese, deveria ser um princípio inquestionável. Tal exigência pode ser interpretada como uma afronta à nossa Constituição Federal, que consagra o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado como um bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida (art. 225 CFRB/88).

Ainda que existam diretrizes humanitárias com força normativa reconhecida no país, é fundamental destacar que a preservação do bem comum, especialmente da vida e da natureza não deve ser condicionada a consentimentos externos. Pelo contrário, deve ser um compromisso soberano e constitucionalmente assegurado.

A provocação apresentada por Krenak neste livro vai muito além de um instrumento normativo; trata-se de um chamado ao resgate do que há de mais belo em nós: a lei da natureza e a capacidade de compreendê-la em seu estado físico.

O fim do mundo talvez seja uma breve interrupção de um estado de prazer extasiante a gente não quer perder. Parece que todos os artifícios que foram buscados pelos nossos ancestrais e por nós têm a ver com essa sensação. Quando se transfere isso a mercadoria, para os objetos, para as coisas exteriores, se materializa no que a técnica desenvolveu, no aparato todo que se foi sobrepondo ao corpo da mãe Terra. (Krenak, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020, p. 60)

Com sabedoria, Krenak reafirma a importância do que é natural e demonstra sua crença de que apenas a Natureza é capaz de nos oferecer as respostas que buscamos como fonte de preservação. No entanto, isso só é possível mediante uma relação de respeito mútuo entre os seres humanos e todos os elementos que compõem o planeta Terra.

Essa visão rompe com a lógica dominante que enxerga a Natureza como um recurso a ser explorado, transformado e comercializado. Ao reduzirmos a Terra a uma mercadoria como propõe o modelo econômico vigente negamos sua complexidade, sua espiritualidade e sua interdependência com a vida humana. Essa ruptura simbólica e prática nos afasta de uma convivência harmônica com o mundo natural, colocando em risco não apenas o equilíbrio ecológico, mas também a nossa própria existência.

Krenak nos convida a repensar essa relação, propondo uma reconexão com a Terra como um organismo vivo, dotado de sabedoria e dignidade. Ele nos alerta que a crise ambiental não é apenas uma questão técnica ou científica, mas sobretudo ética e civilizatória. Ao insistirmos em um modelo de desenvolvimento que ignora os limites naturais e desconsidera os saberes ancestrais, caminhamos para um colapso que não será apenas ambiental, mas também social e espiritual.

Portanto, preservar a Natureza não é um gesto de caridade ou de boa vontade, mas um imperativo de sobrevivência. É preciso abandonar a lógica da dominação e adotar uma postura de escuta, cuidado e reciprocidade com tudo o que vive. Só assim poderemos adiar ou talvez evitar o fim do mundo como o conhecemos.

O fato é que "os problemas ambientais foram criados por homens e mulheres e deles virão as soluções. Estas não serão obras de gênios, de políticos ou tecnocratas, mas sim de cidadãos e cidadãs" (Reigota, 2016, p. 19). Portanto, ao considerar a ausência de uma abordagem humanitária para os problemas sociais e os direitos difusos, podemos afastar a ciência e buscar refúgio na divindade? Isso tornaria nossa situação complexa, mas não infundada. Partindo do pressuposto das múltiplas crenças e descrenças, teríamos um desejo comum de sobreviver, assim como de proteger nossos familiares.

Nesse contexto, é possível que as soluções venham dos cidadãos e cidadãs, como afirma Reigota, em busca de soluções práticas e de um acordo social. Esse acordo não se-

ria formalizado como um contrato, mas sim como um Direito Difuso, que consolida os Direitos Individuais.
Sendo o local mais adequado para que este acordo seja celebrado são nas unidades escolares onde o princípio maior é a aprendizagem consciente de cada indivíduo.

"Conscientizar" significa que a educação ambiental deve procurar chamar atenção para os problemas planetários que afetam a todos pois a camada de ozônio o desmatamento da Amazônia as armas nucleares o desaparecimento de culturas milenares etc. são questões só aparentemente distantes da realidade dos alunos e das alunas. Um dos problemas desse objetivo é o próprio termo "conscientização" que é muito utilizado entre nós e que geralmente é remetido ao pensamento pedagógico de Paulo Freire. O problema é que uma pessoa não passa automaticamente a sua consciência sobre qualquer tema a outra pessoa apenas pela transmissão de conhecimento. REIGOTA, Marcos. O que é Educação Ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2016. p.54

A complexidade de compreensão de algo tão abstrato para muitos, permite que olhamos para a nossa realidade e construímos as nossas ações que indiretamente ou não fará impactos saudáveis ou destrutivos. Pensando nessa premissa a Secretária de Educação de São Paulo, publicou o Currículo da Cidade Educação Ambiental (2023), para que possamos dialogarmos com práticas já realizadas e efetivadas principalmente na função social.
Os problemas precisam ser vistos para incomodar, este incômodo ou inconformismo fará com que os conteúdos acadêmicos administrados em práticas pedagógicas gerem soluções das mais simples às mais complexas, assim, gradativamente a conscientização planetária do cuidado consigo e para outrem será congratulado no decorrer das gerações.
Logo, honraremos o segundo princípio voltado para o Direito Ambiental, que é princípio da solidariedade intergeracional, para que seja garantido a nossa existência com qualidade e possibilidade de usufruir, este princípio deve ser invocado no seu exercício diário.
Ainda ao remeter a CRFB/88, o art 225 os seus respectivos incisos veremos como a crueldade humana foi barrada pelo ordenamento jurídico, uma vez que, as rixas as famosas briga de galo eram visto com uma maior naturalidade, a crueldade do ser humano não atentava pela dor que o animal sofria ao ser instigado a brigar, havendo a necessidade de uma barreira imposta benéfica a favor da fauna para que estes animais vítimas desta violência viesse ser protegido, assim clama o art. 225, § 1º,VII, da CFRB/88.
A flora não ficou desprotegida. Embora o art. 225, §4º, da Constituição Federal (CRFB/88) estabeleça que "são patrimônios nacionais", explicitamente são bens do interesse da coletividade e não da União.
Como já mencionado, os conteúdos que envolvem a Educação Ambiental devem partir de uma existência real, que causa indignação, pois se partimos do pressuposto das rixas, talvez não faça tanto sentido para os estudantes da cidade de São Paulo, uma vez que, os animais domésticos constantes vivem em situação de abandono quando não de maus tratos. Ausência do verde, abrindo espaço para o asfalto, entre outras situações que os estudantes podem e devem problematizar, desvinculando o conceito de transmissão de conhecimento específico, segundo Reigota (2016, págs. 65 e 66).
Muitas das vezes, ficamos em busca de um material perfeito ou uma determinada situação, esporádica, esquecendo do maior recurso didático que temos "a própria aula dada desprovida de grandes apetrechos, mas repletas de possibilidades de diálogos e debates de posições diferentes e aprofundados." Reigota (2016, pág.78). O autor faz uma crítica diferenciando uma atividade de educação ambiental e práticas contínuas podendo ser dialogada com todas as áreas do conhecimento, em busca de fomentar a criticidade dos estudantes.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO

A educação tem como seu fundamento no art 205, CRFB/88 sua "qualificação para o trabalho", pois a preocupação dos grandes empresários e dos trabalhadores são interfaces, um depende do outro utilizam-se de

muitas falácias preocupantes quais não tem fundamento científicos que os seres humanos podem usufruir do bem natural, uma vez que, haja a compensação, em exemplificação está agroflorestal, que diversos alimentos são plantados com plantas que não é voltada para o consumo humano, porém tem sua função perante ao meio ambiente.

Diante desta exposição, a educação escolar no contexto da educação ambiental vai construir outras narrativas possibilitando soluções harmônicas entre polo-industrial e meio ambiental (natural e urbanizado).

Foi com base em fundamentos promissores que o ordenamento jurídico em busca da preservação do meio ambiente, fez questão de garantir a ordem econômica atrelada à defesa do meio ambiente, conforme dispõe o art. 170 da CRFB/88. Para tanto, deve direcionar o conhecimento formulado, conscientizado e produtivo para que o adolescente ou adulto ao adentrar no mercado de trabalho seja capaz gerenciar estes múltiplos saberes dentro do que é solicitado.

Haja vista, o artigo mencionado nos direciona ao princípio do desenvolvimento sustentável, especificamente ao inciso VI. Em termos mais claros, em nenhum momento se neutraliza a livre iniciativa de produzir ou explorar elementos naturais, desde que se respeite e execute este princípio.

É interessante relembrar nossas escolhas. Na década de 70, foi apontado o problema ambiental, segundo Reigota (2016, p. 23). Contudo, o autor destaca a posição do nosso país, que, em nome de salvar a possibilidade de crescimento econômico, considerou a "poluição" como o preço a pagar. No entanto, a conta ficou elevada diante das crianças que nasceram acéfalas na cidade de Cubatão, São Paulo.

Segundo Reigota (2016, p. 28), houve evolução na concepção do que é o meio ambiente em relação aos atos políticos nas conferências das quais o Brasil participou, sendo uma delas realizada no nosso país. Nessas conferências, discutiu-se e compreendeu-se temáticas importantes como: "A relação do ser humano com a natureza; e na segunda, o enfoque é pautado pela ideia de desenvolvimento econômico, dito sustentável".

Em síntese, o meio ambiente nem sempre esteve em pauta. Quando esteve, houve os primeiros atos de ignorância ou busca por respostas rápidas para a economia, preocupando-se apenas com o imediatismo. Logo, é necessário entender que é possível termos tudo se compreendermos que as respostas estão em nós para diversos problemas, incluindo a economia sustentável.

CONCLUSÃO

O término deste artigo não poderia encerrar sem mais uma das provocações de Reigota. Ao ler seu livro, que apesar de singelo em páginas é rico em reflexões e contribuições, somos incentivados a avançar na pauta de que a educação ambiental deve começar desde já e não apenas em atividades esporádicas.

O autor nos oferece a seguinte contribuição: "Quando brasileiros como Luiz Cappio e Francisco Anselmo Barros colocam suas próprias vidas em risco, ele nos lembra de que ainda estamos distantes da plena democracia de direitos e responsabilidade" (Reigota, 2016, p. 86). Sabiamente, Reigota nos provoca a exercer a democracia para validar qualquer direito. A condição de sermos omissos não nos isenta da culpa pelas condições climáticas ou sociais que estão se deteriorando.

Podemos revisitar as argumentações ao longo do texto, onde foi necessário um entendimento amplo sobre a propositura de direitos difusos e individuais, que se comunicam e fazem prevalecer o que é benéfico para a vida humana e para os demais animais que compõem a fauna brasileira, distribuindo responsabilidades.

Em outras palavras, a governança tem a responsabilidade de articular políticas públicas que fortaleçam os paradigmas de um sistema já implantado, incluindo a economia, mas também a condição de viver dignamente. Por outro lado, a sociedade civil também assume responsabilidades em manter, cuidar e preservar o meio ambiente. Ou seja, as responsabilidades são recíprocas.

Diante deste contexto, a escola surge como uma instituição capaz de atingir em massa novas concepções relacionadas aos anos de devastação, buscando a responsabilidade que cada um tem em se posicionar contra o extermínio dos recursos naturais e em favor de um posicionamento retributivo para com

a natureza. Isso garante uma harmonia fundamentada na educação ambiental, onde as futuras gerações possam ser melhores do que a atual no cuidado e preservação. Isso não isenta o desfrutar das novas tecnologias e a ampliação do emprego.
Portanto, a educação ambiental é uma responsabilidade e um direito de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 4 maio 2025.

CURRÍCULO DA CIDADE: Educação Ambiental: orientações pedagógicas. – São Paulo: SME / COPED, 2023.

DETONE, Piero. Descolonizações. Outras Palavras, São Paulo, 26 abr. 2024. Disponível em: https://outraspalavras.net/descolonizacoes/ailton=-krenak-o-filosofo-da-terra/#:~:text-Vejamos%20o%20alcance%20da%20filosofia%20da%20terra%20do,comunh%C3%A3o%20com%2 0a%20terra%E2%80%9D%20%28KRENAK%2C%20 2012%2C%20p.%2048%29. Acesso em: 23 dez. 2024.

FILOSÓFICOS. Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens-Rousseau. Disponível em https://filosoficos.com/discurso-sobre-a-origem-da-desigualdade-entre-os-homens-rousseau/. Acesso em: 04 de maio de 2025.

Krenak, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

REIGOTA, Marcos. O que é Educação Ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2016.

RESUMO
O presente artigo tem como objetos de estudo o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua inserção no contexto escolar, com foco nas manifestações clínicas, abordagens pedagógicas, e a perspectiva social de inclusão. Busca-se compreender as características cognitivas, sensoriais e comportamentais dos estudantes com TEA, bem como as estratégias pedagógicas que favorecem sua inclusão e desenvolvimento. Além disso, o estudo analisa o papel da escola na promoção de ambientes acessíveis e receptivos, considerando as implicações do Modelo Social de Deficiência para a construção de práticas educativas mais inclusivas e sensíveis à diversidade. Conforme apresentado, o TEA constitui uma condição do neurodesenvolvimento que apresenta grande heterogeneidade, exigindo abordagens pedagógicas específicas e adaptadas às necessidades individuais de cada estudante. A compreensão aprofundada de suas manifestações clínicas e cognitivas é fundamental para o planejamento de ações educativas eficazes, que promovam a autonomia, o engajamento e o sucesso escolar. Além disso, a inclusão efetiva de estudantes com TEA depende de uma transformação social e pedagógica, alinhada ao Modelo Social de Deficiência, que reconheça as barreiras atitudinais, ambientais e culturais presentes na sociedade e no sistema de ensino.

Palavra-chave: Autismo, Inclusão, Educação, Diversidade e Modelo Social de Deficiência.

SUMMARY
This article examines Autism Spectrum Disorder (ASD) and its integration into the school context, focusing on clinical manifestations, pedagogical approaches, and the social perspective of inclusion. The study seeks to understand the cognitive, sensory, and behavioral characteristics of students with ASD, as well as the pedagogical strategies that foster their inclusion and development. Furthermore, the study analyzes the role of schools in promoting accessible and welcoming environments, considering the implications of the Social Model of Disability for developing more inclusive and diversity-sensitive educational practices. As presented, ASD is a neurodevelopmental condition that presents great heterogeneity, requiring specific pedagogical approaches adapted to the individual needs of each student. A thorough understanding of its clinical and cognitive manifestations is essential for planning effective educational initiatives that promote autonomy, engagement, and academic success. Furthermore, the effective inclusion of students with ASD depends on a social and pedagogical transformation, aligned with the Social Model of Disability, that recognizes the attitudinal, environmental, and cultural barriers present in society and the education system.

Keywords: Autism, Inclusion, Education, Diversity, and Social Model of Disability.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura-se como uma condição do neurodesenvolvimento que vem ganhando cada vez mais destaque no campo da educação inclusiva. Caracterizado por desafios persistentes na comunicação social, na interação social, além de comportamentos repetitivos e interesses restritos, o TEA apresenta uma diversidade de manifestações que variam significativamente de uma pessoa para outra. Essa heterogeneidade, reconhecida pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), fundamenta a compreensão de que o espectro autista não é uma condição homogênea, mas um conjunto de perfis distintos que demandam abordagens pedagógicas específicas e sensíveis às necessidades de cada estudante (American Psychiatric Association, 2013).

Desde sua inserção na discussão pública e acadêmica, o TEA tem sido objeto de estudos que buscam compreender suas manifestações, fatores de diagnóstico e possibilidades de intervenção. Nesse contexto, a

escola desempenha um papel fundamental na promoção de ambientes que favoreçam a inclusão, o desenvolvimento integral e a participação ativa de estudantes com TEA. A compreensão aprofundada das características cognitivas, sensoriais e comportamentais desses estudantes é imprescindível para que professores e profissionais da educação possam planejar ações pedagógicas responsivas e inclusivas, capazes de proporcionar aprendizagem de qualidade e a valorização da diversidade (Bosa et al., 2018).

Além do entendimento clínico e pedagógico, o TEA também é abordado sob uma perspectiva social, especialmente por meio do Modelo Social de Deficiência. Essa abordagem, desenvolvida a partir das reivindicações de movimentos de pessoas com deficiência nas décadas de 1970 e 1980, propõe que as dificuldades enfrentadas por indivíduos com autismo não decorrem exclusivamente de suas condições neurológicas, mas sobretudo das barreiras sociais, ambientais e atitudinais presentes na sociedade e nos sistemas de ensino. Assim, a inclusão efetiva depende não apenas de diagnósticos precisos, mas, sobretudo, de uma transformação nas práticas pedagógicas, na infraestrutura escolar e na cultura de respeito à diversidade (Oliver, 1996).

Compreender o funcionamento cognitivo e as características de aprendizagem de estudantes com TEA é outro aspecto central para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes. As particularidades do processamento sensorial, as funções executivas, a teoria da mente e os interesses específicos são fatores que influenciam diretamente o modo como esses estudantes percebem, interpretam e interagem com o ambiente escolar. Nesse sentido, estratégias baseadas em recursos visuais, previsibilidade, rotina, interesses restritos e generalização de aprendizagens têm se mostrado fundamentais para promover a autonomia, o engajamento e o sucesso educacional desses alunos (Baron-Cohen et al., 2000; Grandin & Panek, 2013).

Assim, este estudo busca oferecer uma reflexão aprofundada acerca do TEA no contexto escolar, considerando suas manifestações, desafios e possibilidades de intervenção pedagógica, alinhando-se às concepções contemporâneas de inclusão e diversidade. A partir de uma abordagem que combina aspectos clínicos, sociais e pedagógicos, pretende-se contribuir para a formação de professores e profissionais da educação capazes de promover ambientes mais acolhedores, acessíveis e efetivamente inclusivos, que respeitem as singularidades de cada estudante e potencializem suas possibilidades de aprendizagem e participação social.

DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por desafios persistentes na comunicação social e na interação social, além da presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos. Esses sinais costumam surgir nos primeiros anos de vida e variam significativamente de uma pessoa para outra, tanto em intensidade quanto em manifestação, razão pela qual se utiliza o termo “espectro”.

Do ponto de vista diagnóstico, o TEA é reconhecido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) como um espectro justamente pela diversidade de perfis e necessidades que podem estar presentes. Isso significa que duas crianças com TEA podem apresentar características muito diferentes entre si — algumas podem não desenvolver a linguagem oral, enquanto outras se comunicam verbalmente, mas com dificuldades sutis na compreensão de normas sociais de conversação, por exemplo.

Entre os sinais mais comuns, destacam-se:

- Dificuldades em iniciar e manter interações sociais;
- Uso restrito ou incomum da linguagem verbal e não verbal;
- Rigidez a mudanças na rotina;
- Comportamentos repetitivos, como balançar o corpo ou alinhar objetos;
- Hiper ou hipersensibilidade a estímulos sensoriais (sons, luzes, texturas);
- Foco intenso em interesses específicos.

É importante compreender que o TEA não implica, necessariamente, em comprometi-

mento intelectual. Algumas crianças apresentam desenvolvimento cognitivo típico ou acima da média, enquanto outras podem ter deficiência intelectual associada. O mesmo se aplica à linguagem, que pode estar ausente, atrasada ou bem desenvolvida, mas usada de maneira incomum.

No contexto escolar, compreender a definição e a caracterização do TEA é essencial para que o(a) professor(a) da educação básica possa identificar as necessidades de apoio dos estudantes, planejar intervenções pedagógicas adequadas e promover um ambiente inclusivo, onde a diversidade seja acolhida e valorizada. O reconhecimento precoce dos sinais e a adoção de estratégias pedagógicas responsivas são passos fundamentais para garantir o direito à aprendizagem e à participação plena de estudantes com TEA.

Ao longo deste curso, você será convidado(a) a refletir sobre como transformar o cotidiano escolar por meio de práticas que respeitam as singularidades dos estudantes, especialmente no que se refere à comunicação e à aprendizagem.

TEA E O MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA

Além dos aspectos diagnósticos, é fundamental compreendermos o Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir do Modelo Social de Deficiência, uma abordagem que surgiu nas décadas de 1970 e 1980, a partir das reivindicações do movimento das pessoas com deficiência no Reino Unido. Esse modelo foi desenvolvido como uma crítica ao Modelo Médico de Deficiência, que tende a focar exclusivamente nas limitações individuais, nos déficits e na busca por “cura” ou “normalização” das pessoas com deficiência.

O Modelo Social, ao contrário, propõe que a deficiência não reside apenas na condição biológica ou neurológica da pessoa, mas sobretudo nas barreiras sociais, ambientais, comunicacionais e atitudinais, que restringem ou negam sua plena participação na vida em sociedade. Assim, o foco deixa de ser a "incapacidade do indivíduo" e passa a ser a responsabilidade coletiva de transformar os contextos que produzem exclusão.

No caso de estudantes com autismo, esse modelo nos ajuda a enxergar que grande parte das dificuldades enfrentadas na escola não decorre diretamente do diagnóstico, mas das barreiras impostas por um sistema educacional pouco flexível. As principais barreiras apontadas incluem:

- Barreiras comunicacionais, como a ausência]

de, onde todas as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver e aprender com dignidade.

FUNCIONAMENTO COGNITIVO E CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta o modo como o indivíduo percebe o mundo, processa informações e interage com os outros. O funcionamento cognitivo das pessoas com TEA apresenta uma ampla variabilidade, o que exige dos profissionais da educação uma compreensão aprofundada das características cognitivas, sensoriais e comportamentais, envolvidas no processo de aprendizagem.

Variabilidade Cognitiva e Heterogeneidade do Espectro

O funcionamento cognitivo de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é amplamente heterogêneo, o que significa que não há um único padrão de desenvolvimento intelectual ou de habilidades. Essa variabilidade é uma das características centrais do espectro e se manifesta tanto nas capacidades cognitivas quanto no perfil adaptativo, linguístico, sensorial e comportamental.

Dentro desse espectro, há pessoas com deficiência intelectual associada ao TEA, que apresentam prejuízos significativos em habilidades adaptativas e no desempenho acadêmico, enquanto outras possuem inteligência dentro da média ou acima da média, podendo inclusive apresentar talentos específicos ou habilidades cognitivas excepcionais. Quando essas habilidades se destacam de forma isolada, como, por exemplo, em memória mecânica, cálculo mental, leitura precoce (hiperlexia), reconhecimento de padrões, desenho detalhado ou habilidades musicais, fala-se em perfil de ilhas de habilidades – um padrão cognitivo irregular em que o desempenho é muito elevado em algumas áreas e significativamente comprometido em outras.

Essa configuração cognitiva irregular pode ser observada, por exemplo, em estudantes que apresentam desempenho excepcional em tarefas de lógica ou reconhecimento visual, mas que enfrentam dificuldades com linguagem pragmática, resolução de problemas sociais ou planejamento de ações. Ou ainda, em crianças com grande vocabulário e fala fluente, mas que têm dificuldade para compreender metáforas, manter conversas recíprocas ou compreender regras sociais implícitas.

O DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição) reconhece essa diversidade ao abandonar as antigas subcategorias diagnósticas, como Síndrome de Asperger, Autismo Infantil e Transtorno Desintegrativo da Infância, e adotar a concepção dimensional do espectro do autismo, enfatizando que os indivíduos variam quanto à intensidade dos sintomas e à necessidade de suporte. Essa mudança reflete uma compreensão mais fiel da pluralidade de perfis encontrados entre pessoas com TEA.

Reconhecer a heterogeneidade do espectro é também um passo essencial para combater estigmas, pois muitas vezes expectativas homogêneas podem levar à subestimação ou superestimação das capacidades reais da pessoa com TEA. Valorizar a neurodiversidade significa compreender que há múltiplas formas válidas de pensar, aprender e se comunicar, e que o papel dos profissionais da educação e da saúde é construir caminhos que favoreçam a expressão do potencial de cada indivíduo – e não moldá-lo a partir de padrões normativos fixos.

Funções Executivas e Flexibilidade Cognitiva

As funções executivas são processos cognitivos de ordem superior que regulam o comportamento intencional e orientado para metas. Elas incluem habilidades como atenção seletiva, planejamento, organização, inibição de respostas impulsivas, memória de trabalho e monitoramento de ações. Em estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essas funções frequentemente se desenvolvem de forma atípica, impactando significativamente o desempenho acadêmico e as interações sociais.

As dificuldades nas funções executi-

vas podem se manifestar em diferentes contextos escolares, como na desorganização ao iniciar ou concluir tarefas, na necessidade constante de mediação para manter o foco, ou na dificuldade em seguir sequências de instruções, especialmente quando envolvem múltiplos passos. Além disso, a inibição comportamental reduzida pode levar a respostas impulsivas, como falar fora de hora, levantar-se sem permissão ou agir sem considerar as consequências, o que muitas vezes é mal interpretado como indisciplina.

Um aspecto central dentro das funções executivas é a flexibilidade cognitiva, que se refere à capacidade de ajustar pensamentos e comportamentos diante de mudanças nas demandas do ambiente. Essa habilidade permite, por exemplo, que a criança mude de estratégia diante de um erro, adapte-se a novas regras ou aceite variações na rotina. Em crianças com TEA, a rigidez cognitiva pode gerar grande desconforto frente a mudanças, como troca de professores, alterações no cronograma ou modificação do lugar habitual de sentar-se.

Além disso, a dificuldade na generalização de comportamentos – ou seja, na aplicação de um aprendizado adquirido em um contexto para outro diferente – também está relacionada à rigidez cognitiva e representa um desafio para o ensino de habilidades acadêmicas e sociais. É comum que a criança com TEA aprenda um conceito com um determinado educador ou material, mas tenha dificuldade de reconhecer ou aplicar esse mesmo conceito em outro formato ou ambiente.

Para mitigar essas dificuldades, algumas estratégias pedagógicas e terapêuticas podem ser muito eficazes:

- Ambientes organizados e estruturados, com rotina visual clara, horários previsíveis e regras explícitas;
- Uso de apoios visuais e sistemas de pistas, como quadros de tarefas, agendas ilustradas ou checklists;
- Ensino explícito de habilidades executivas, como organização do material, planejamento de tarefas e uso de estratégias de autorregulação;
- Previsibilidade de transições e mudanças de rotina, com antecedência e apoio gradual, promovendo a adaptação progressiva;
- Estratégias de reforçamento diferencial, valorizando a variabilidade comportamental e o uso de estratégias alternativas em situações-problema;
- Modelagem e role-playing, para ampliar repertórios de enfrentamento e promover a generalização de comportamentos adaptativos.

Essas intervenções atuam sobre os antecedentes e consequências ambientais, favorecendo a emissão e manutenção de comportamentos funcionais, mesmo diante de demandas complexas. Além disso, promover a flexibilidade comportamental e o fortalecimento das funções executivas é essencial para ampliar a autonomia da criança, sua capacidade de aprendizagem e sua adaptação social.

Teoria da Mente

Outro aspecto relevante no Transtorno do Espectro Autista (TEA) é a dificuldade relacionada à Teoria da Mente – a habilidade de atribuir estados mentais (pensamentos, emoções, desejos, intenções, crenças) a si mesmo e aos outros, compreendendo que essas representações podem ser distintas das próprias. Essa limitação impacta diretamente o processamento social, isto é, a forma como a pessoa interpreta, responde e se engaja em interações interpessoais.

No contexto do TEA, essa dificuldade pode se manifestar de diferentes formas, como na interpretação literal da linguagem, o que dificulta a compreensão de metáforas, ironias, piadas ou duplo sentido. Além disso, prejudica a leitura de pistas sociais sutis, como expressões faciais, gestos, entonações e contextos implícitos, que são fundamentais para uma comunicação eficaz.

A ausência ou o atraso no desenvolvimento da Teoria da Mente também compromete a empatia cognitiva, dificultando que o indivíduo preveja ou compreenda o comportamento dos outros, o que pode ser interpretado erroneamente como desinteresse ou indiferença. No entanto, é importante diferenciar a empatia cognitiva da empatia afetiva, que pode estar preservada em muitas pessoas com TEA, ou seja, elas podem

sentir a emoção do outro, mas não conseguem necessariamente interpretar sua causa.

Essas limitações afetam diretamente o desempenho em ambientes sociais e educacionais, especialmente em situações que exigem cooperação, compreensão de regras sociais não explícitas, resolução de conflitos ou participação em jogos simbólicos. Na escola, por exemplo, atividades em grupo e mediações pedagógicas que envolvem negociação de turnos, leitura de intenções ou entendimento de perspectivas alheias, tornam-se desafios consideráveis para a criança com TEA.

Processamento Sensorial e Aprendizagem

Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente apresentam alterações no processamento sensorial, que podem se manifestar como hipersensibilidade (respostas intensificadas) ou hipossensibilidade (respostas diminuídas) a diferentes tipos de estímulos: visuais (luzes fortes, movimentos), auditivos (ruídos, vozes), táteis (texturas, contato físico), gustativos (sabores ou temperaturas) e proprioceptivos ou vestibulares (movimento corporal, equilíbrio e noção de posição no espaço).

Essas particularidades sensoriais não são meramente “preferências” ou “manias”, mas sim reações neurobiológicas reais e significativas que impactam diretamente o bem-estar e a capacidade de autorregulação da criança. Um ambiente escolar muito ruidoso ou com iluminação agressiva, por exemplo, pode gerar comportamentos de esquiva, agitação, agressividade ou desligamento, que muitas vezes são interpretados erroneamente como "má conduta" ou "falta de interesse". Na verdade, tais comportamentos podem funcionar como formas de fuga ou evitação de estímulos aversivos, segundo os princípios da psicologia comportamental.

Por outro lado, em casos de hipersensibilidade, a criança pode buscar intensamente determinados estímulos (como balançar o corpo, cheirar objetos, emitir sons repetitivos ou tocar superfícies com frequência), o que pode ser funcional para a autorregulação, mas também pode interferir na atenção e no engajamento com as demandas escolares. Esses comportamentos sensoriais muitas vezes são rotulados como "estereotipias", mas é essencial compreendê-los dentro de seu papel regulador e comunicativo.

Para favorecer o processo de aprendizagem, é crucial que educadores e profissionais da escola estejam sensibilizados e capacitados para reconhecer e responder a essas necessidades sensoriais. Algumas estratégias eficazes incluem:

- Avaliação funcional do comportamento, para identificar a função de determinadas respostas sensoriais;
- Adaptação do ambiente físico, com uso de luz natural, redução de ruídos, organização visual e disposição de mobiliário que favoreça previsibilidade;
- Criação de espaços de regulação sensorial, como cantinhos tranquilos com materiais de estimulação sensorial controlada (almofadas, brinquedos texturizados, fones abafadores de ruído etc.);
- Flexibilização de atividades pedagógicas, permitindo pausas sensoriais programadas, escolha de materiais com diferentes texturas ou apresentação de conteúdos de forma multimodal (visual, auditiva, tátil);
- Colaboração com terapeutas ocupacionais, que podem orientar a criação de um perfil sensorial individualizado e sugerir intervenções específicas.

Promover a adaptação do ambiente como antecedente favorável contribui para aumentar a probabilidade de comportamentos de aprendizagem e engajamento, ao mesmo tempo em que reduz a ocorrência de respostas de esquiva ou desorganização comportamental.

Com um ambiente escolar acolhedor, sensorialmente ajustado e funcionalmente planejado, é possível criar condições de ensino mais eficazes e humanizadas, respeitando as singularidades neuro diversas de cada estudante.

Características do Processo de Aprendizagem no TEA

O processo de aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta características particulares que

demandam planejamento pedagógico intencional e individualizado, com foco na organização do ambiente, no uso de estratégias visuais e na valorização dos interesses e repertórios do estudante. A seguir, são destacadas algumas dessas características com aprofundamentos relevantes:

Aprendizagem visual

Estudantes com TEA frequentemente processam melhor informações visuais do que verbais. O uso de imagens, pictogramas, gráficos, vídeos, fluxogramas, quadros de rotina e agendas visuais ajuda a promover clareza, previsibilidade e organização temporal, o que facilita a compreensão de instruções e a sequência de tarefas. O suporte visual também minimiza a sobrecarga cognitiva, permitindo que o estudante antecipe o que será feito e se prepare emocionalmente para cada etapa da atividade.

Além disso, o uso consistente de estímulos visuais auxilia na manutenção da atenção, favorece o ensino de comportamentos-alvo e contribui para a autonomia do estudante em contextos escolares e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão aprofundada do TEA, considerando suas múltiplas manifestações e a perspectiva do Modelo Social de Deficiência, evidencia a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade e promova a inclusão efetiva. Reconhecer a heterogeneidade do espectro, as particularidades no funcionamento cognitivo e sensorial, e as potencialidades de cada estudante é fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas responsivas e adaptadas às suas necessidades. Assim, a escola deve atuar como um espaço de transformação social, onde barreiras comunicacionais, atitudinais, metodológicas e ambientais sejam continuamente desafiadas e superadas. Dessa forma, é possível construir ambientes escolares mais acessíveis, acolhedores e capazes de potencializar o aprendizado e a participação de todos, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e respeitosa à diversidade neurocognitiva.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FRITH, Uta. Autismo: explicando o enigma. São Paulo: Artmed, 2008.

GOMES, Adriana da Silva; PEDROSA, Renata. Aprendizagem de alunos com autismo: contribuições da Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 401-414, 2017.

LEEKAM, Susan R. et al. Describing the sensory abnormalities of children and adults with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 37, n. 5, p. 894–910, 2007.

MERCADANTE, Marcos Tomanik. Aspectos clínicos e neuropsicológicos do autismo. In: TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; MERCADANTE, Marcos Tomanik (orgs.). Autismo: uma abordagem multidisciplinar. São Paulo: Memnon, 2013. p. 39–52.

OLIVEIRA, Rita Cristina; SCHWARTZMAN, José Salomão. Desenvolvimento neuropsicológico de crianças com autismo. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 32, n. 98, p. 173–181, 2015.

PEREIRA, Ana Carolina de Carvalho et al. Funções executivas em crianças com transtorno do espectro autista. Psicologia: Teoria e Prática, v. 22, n. 3, p. 263-276, 2020.

SOUSA, Deborah Cristina de; BOSA, Cleonice Alves. Perfil de funcionamento executivo de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: relações com características clínicas e cognitivas. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 19, n. 3, p. 487–496, 2014.

O IMPACTO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DE ESCOLAS PERIFÉRICAS

FRANCISCO RAFAEL PEREIRA VERONEZE

RESUMO
Esse artigo refletiu sobre como as ferramentas digitais vêm impactando a gestão democrática de escolas periféricas, especialmente quando a gente pensa na participação da comunidade escolar nas decisões do dia a dia. A proposta surgiu da urgência de encarar de frente os desafios históricos dessas escolas, como a dificuldade de comunicação, a exclusão digital e a pouca presença das famílias e dos estudantes nos processos de decisão. O objetivo principal foi analisar de que forma essas tecnologias puderam abrir caminhos para uma participação mais ativa, escutando quem vive a escola de verdade. Pra isso, a pesquisa se apoiou em uma revisão bibliográfica, com base em estudos acadêmicos, relatórios e experiências reais já vividas por escolas que passaram por essas transformações. Ao longo do estudo, foi possível identificar que, mesmo com os obstáculos e não são poucos, ferramentas como aplicativos de mensagens, plataformas de ensino e redes sociais começaram a fazer diferença. Elas facilitaram o diálogo, aproximaram famílias e professores, deram mais autonomia pros alunos e trouxeram um pouco mais de clareza na gestão escolar.
No fim das contas, ficou claro que essas tecnologias, quando bem usadas, com planejamento e sensibilidade às realidades locais, ajudaram a abrir espaço pra uma gestão mais aberta, mais humana e mais coletiva. Mas também ficou evidente que, pra isso dar certo de verdade, é preciso garantir acesso pra todos, investir na formação dos educadores e, principalmente, cultivar uma cultura de escuta, onde todo mundo tenha vez e voz dentro da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar. Inclusão digital. Participação da comunidade.

ABSTRACT
This article explored how digital tools have been impacting democratic management in public schools located in peripheral communities, especially in relation to increasing the active participation of the school community in everyday decision-making processes. The motivation for this study came from the need to address long-standing challenges faced by these schools, such as communication barriers, digital exclusion, and the limited involvement of families and students in institutional decisions. The main goal was to analyze how digital technologies have opened new paths to promote greater engagement and collective dialogue.To achieve this, the research was based on a literature review, drawing from academic studies, institutional reports, and documented real-life experiences of schools undergoing such transformations. The findings revealed that, despite structural barriers, tools like messaging apps, educational platforms, and social media have already begun to make a positive difference. These technologies have facilitated communication, brought families closer to teachers, empowered students, and contributed to a more transparent school administration. In conclusion, the study showed that when implemented with planning, inclusiveness, and sensitivity to local realities, digital tools can indeed foster a more open, participatory, and human-centered school management. However, for this potential to be fully realized, it remains essential to ensure digital access for all, provide ongoing training for educators, and nurture a school culture grounded in active listening and shared responsibility.

KEYWORDS: School management. Digital Inclusion. Community participation.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática nas escolas periféricas enfrenta desafios históricos relacionados à participação da comunidade, à escassez de recursos e à dificuldade de comunicação entre os diversos agentes educacionais. Nos últimos anos, no entanto, as ferramentas digitais vêm emergindo como um meio de transformar essa realidade, oferecendo novas formas de engajamento, transparência e tomada de decisão coletiva. Diante desse cenário, torna-se essencial compreender de

que maneira essas tecnologias podem fortalecer a gestão escolar e ampliar a participação de estudantes, professores, famílias e gestores nos processos decisórios.

Este estudo justifica-se pela necessidade de explorar os impactos das ferramentas digitais na democratização da gestão escolar, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. As escolas localizadas em periferias frequentemente lidam com barreiras que dificultam a participação ativa da comunidade escolar, como a falta de acesso à informação, dificuldades logísticas e baixa inclusão digital. No entanto, aplicativos de comunicação, plataformas de gestão escolar e redes sociais têm se mostrado alternativas viáveis para superar essas barreiras, promovendo maior interação entre os envolvidos e potencializando a transparência na administração educacional.

O objetivo geral deste artigo é analisar o impacto das ferramentas digitais na gestão democrática de escolas periféricas, investigando de que forma essas tecnologias podem ampliar a participação da comunidade escolar nos processos decisórios.

Para atingir esse propósito, alguns objetivos específicos são traçados, como compreender os desafios históricos da gestão democrática em escolas localizadas em contextos de vulnerabilidade social, identificar as principais ferramentas digitais utilizadas na comunicação e administração escolar, avaliar as potencialidades e limitações dessas tecnologias na promoção da participação ativa de estudantes, professores e responsáveis, e, por fim, refletir sobre possíveis estratégias para otimizar o uso dessas ferramentas no fortalecimento da gestão democrática.

Para isso, será realizada uma pesquisa bibliográfica, com base em estudos acadêmicos, relatórios institucionais e experiências práticas já documentadas sobre o tema. A partir dessa análise, busca-se compreender as transformações promovidas pelas tecnologias digitais no cotidiano escolar e como elas podem contribuir para uma educação mais participativa e equitativa.

OS DESAFIOS DAS ESCOLAS PERIFÉRICAS

A desigualdade educacional grava marcas mais profundas quando se cruza com o CEP: nas franjas urbanas, onde o transporte demora, o esgoto é precário e a renda média despenca, concentram-se escolas que recebem historicamente menos recursos. O Resumo Técnico do Censo Escolar 2024 (INEP, 2024) revela que 62% das unidades públicas situadas em territórios classificados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024) como de "alta vulnerabilidade socioeconômica" não possuem quadra coberta, e 48% carecem de biblioteca ou sala de leitura dedicada. Já o Relatório do Observatório Brasileiro das Desigualdades (FGV, 2024) mostra que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) médio dessas mesmas escolas ficou 0,9 ponto abaixo da média nacional no último ciclo avaliativo, distância que se aprofunda a cada etapa escolar.

A precariedade estrutural repercute diretamente na experiência didática. Entre as 179,3 mil escolas brasileiras, apenas 18% dispõem de laboratório de ciências plenamente equipado; nas periferias, esse índice cai para 9%, segundo análise do QEdu (2024) a partir dos microdados do Censo Escolar 2024 (INEP, 2024). Falta também conectividade interna: menos de um terço das escolas periféricas têm rede Wi-Fi funcional em todas as salas, dificultando qualquer proposta de aula híbrida ou pesquisa online. Os reflexos aparecem no desempenho: o Education Policy Outlook (OECD, 2023) registra que, no Programme for International Student Assessment (PISA, 2022), estudantes brasileiros do quartil socioeconômico mais baixo grupo que se sobrepõe ao dos bairros periféricos obtiveram 97 pontos a menos em leitura que seus pares favorecidos (média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD): 89 pontos).

Tal hiato guarda relação direta com a menor escolaridade dos pais, a oferta reduzida de material didático atualizado e o alto índice de rotatividade docente nesses territórios. A crise de professores agrava-se na ponta. O estudo Risco de Apagão de Professores no Brasil (SEMESP, 2024) projeta déficit de 235 mil docentes da educação básica até 2040, com maior escassez em Física, Química e Matemática justamente as áreas que requerem laboratório. Pesquisa da Universidade de São Paulo (USP, 2024) corrobora: escolas periféricas de São Paulo receberam, em mé-

dia, três professores substitutos diferentes por disciplina ao longo de 2024, impactando a continuidade pedagógica.

A insegurança pública adiciona uma camada dramática. Levantamento do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2023) mostra que, entre 2021 e 2023, mais de 15 mil crianças e adolescentes foram assassinados no Brasil e a maior parte das mortes ocorreu em 250 bairros periféricos de grandes capitais. Em Salvador, relatório específico identificou que 71% das vítimas frequentavam escolas situadas em territórios marcados por facções armadas, resultando em ausências reiteradas e fuga escolar (UNICEF, 2024).

A exclusão digital reforça a espiral. A pesquisa TIC Domicílios 2023 (CETIC, 2023) aponta que apenas 22% dos brasileiros dispõem de conectividade "significativa" (alto desempenho de banda e múltiplos dispositivos), enquanto 57% navegam com restrições severas. Nas escolas periféricas, 41% dos alunos dependem exclusivamente de pacotes pré-pago de celular para acessar tarefas digitais, o que limita o uso de plataformas educacionais e acentua a desigualdade de aprendizagem online.

Ainda assim, a periferia não é apenas espaço de carência, mas de invenção. A iniciativa Dados para Transformação (UNICEF, 2024) mobilizou jovens de oito bairros vulneráveis para mapear problemas locais, gerando soluções como hortas comunitárias guiadas por professores de Ciências e monitoria voluntária em Matemática. Esses projetos mostram que, quando comunidade e escola dialogam, o território converte-se em laboratório vivo de aprendizagem contextualizada.

No campo das políticas públicas, o governo federal lançou a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC) Decreto nº 11.713/2023 (BRASIL, 2023) prometendo universalizar internet de qualidade em todas as escolas públicas até 2026 e já atingindo mais de 120 mil unidades, muitas delas em periferias urbanas. A ENEC articula conectividade, dispositivos, formação docente e recursos digitais, apontando caminho para atenuar o abismo tecnológico.

Outra frente é a expansão do Programa Escola em Tempo Integral, que apoia redes estaduais e municipais na ampliação da jornada. Em 2023, seminários do Ministério da Educação (MEC, 2023) mobilizaram todas as regiões para discutir financiamento e currículo; estados como Maranhão já anunciaram 95 novas escolas integrais em áreas de maior vulnerabilidade, alcançando cerca de 70 mil alunos (MEC, 2024). Evidências internacionais indicam que a ampliação do tempo escolar, quando aliada a estratégias socioemocionais, melhora rendimento e reduz a exposição a riscos fora da escola.

Assim, as escolas periféricas são palco de desafios entrelaçados déficit estrutural, escassez docente, violência, exclusão digital, mas também de potente criatividade social. Superar o abismo exige investimento equitativo, fortalecimento dos vínculos comunitários e políticas integradas que combinem conectividade, tempo integral, formação continuada e segurança territorial. Como lembra a OECD (2023), qualidade e equidade são faces da mesma moeda; sem atacar as disparidades na periferia, o Brasil compromete o futuro de toda a sua juventude.

O IMPACTO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DE ESCOLAS PERIFÉRICAS

A gestão democrática das escolas é um direito garantido por lei no Brasil, mas, na vida real, ainda esbarra em muitas dificuldades, sobretudo nas periferias. Para que alunos, professores e famílias possam realmente participar das decisões, é essencial abrir espaços de conversa, onde haja transparência e trabalho em equipe. O desafio é que, nessas regiões, as escolas muitas vezes enfrentam problemas como falta de estrutura, gestores sobrecarregados e pouca conexão entre a comunidade escolar. É justamente aí que a tecnologia pode entrar como uma grande aliada, oferecendo caminhos para mudar essa realidade.

De acordo com Carnieto e Marques (2021) as ferramentas digitais têm o poder de aproximar pessoas e facilitar a comunicação, algo que antes era muito mais difícil. Antigamente, os avisos chegavam em bilhetes perdidos nas mochilas das crianças, e as reuniões contavam com poucos pais, já que muitos não tinham tempo ou condições de participar.

Para Fernandes (2020) hoje, aplicativos como o WhatsApp permitem enviar recados

rápidos e tirar dúvidas na hora, enquanto plataformas como o Google Classroom ajudam a organizar tarefas e conteúdos. Redes sociais, como Facebook e Instagram, também podem ser usadas para compartilhar notícias da escola, convidar a comunidade para eventos e até mesmo divulgar as decisões tomadas coletivamente.

No entanto, segundo o autor, é importante lembrar que a tecnologia não é uma solução mágica. Muitas famílias ainda não têm acesso à internet ou a celulares, e diversos professores não receberam treinamento para usar essas ferramentas da melhor maneira. Outro risco é a desinformação: um boato ou mensagem equivocada pode se espalhar rapidamente, causando mal-entendidos e até desgastes na relação entre escola e comunidade. Por isso, para que a tecnologia realmente funcione, é preciso investir em inclusão digital e ensinar todos educadores, alunos e responsáveis a usá-la de forma consciente e crítica.

Apesar dos obstáculos, quando bem utilizadas, as ferramentas digitais podem transformar a gestão escolar, especialmente nas periferias. Elas encurtam distâncias, incentivam a participação e ajudam a construir uma escola mais aberta e transparente. Mas isso só acontece se houver esforço coletivo: é necessário planejamento, capacitação constante e políticas públicas que garantam que todos tenham acesso às mesmas oportunidades. No fim das contas, mais importante do que a tecnologia em si é a maneira como ela é usada. Quando a escola abre espaço para todas as vozes e age com respeito ao coletivo, a democracia deixa de ser só uma palavra no papel e se torna realidade no dia a dia.

OS DESAFIOS HISTÓRICOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS LOCALIZADAS EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

A gestão democrática das escolas sempre foi uma luta no Brasil, mas, quando olhamos para as escolas em áreas mais carentes, os desafios são ainda mais profundos. Por décadas, a administração escolar foi algo distante da realidade de alunos, professores e famílias as decisões vinham de cima, sem espaço para o diálogo. Mesmo depois da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação terem reforçado que a comunidade deve ter voz, a realidade nas periferias ainda esbarra em obstáculos que parecem difíceis de superar.

Um dos maiores problemas é a falta de condições básicas para funcionar. Nunes (2021) salienta que muitas escolas operam em prédios precários, com falta de materiais e equipes enxutas. Diretores e coordenadores vivem sobrecarregados, divididos entre tarefas burocráticas e pedagógicas, enquanto os professores dão aulas em salas superlotadas, sem tempo ou estrutura para criar processos mais participativos. Com tantas urgências, fica difícil priorizar o diálogo com as famílias. Para piorar, a rotatividade de gestores muitas vezes trocados por motivos políticos interrompe projetos que poderiam fortalecer a gestão coletiva, deixando tudo ainda mais instável.

Outra barreira é a desconfiança que muitas vezes existe entre a escola e a comunidade. Segundo Massena (2023) gerações de famílias enfrentaram dificuldades para ter acesso a uma educação de qualidade e, com o tempo, foram se distanciando da vida escolar. Alguns pais não se sentem acolhidos para opinar, acham que sua voz não será ouvida ou simplesmente não conseguem comparecer a reuniões por causa do trabalho. O resultado? Conselhos escolares e assembleias, que deveriam ser espaços de decisão coletiva, acabam acontecendo com pouca participação e viram apenas um protocolo a ser cumprido.

A desigualdade social também entra nessa conta. Em bairros mais pobres, é comum que mães, pais e responsáveis passem o dia todo trabalhando, sem conseguir acompanhar de perto a rotina dos filhos. Muitos jovens, por sua vez, precisam abandonar os estudos para ajudar em casa, o que diminui ainda mais a participação dos alunos nas decisões da escola (Lima; Marçal, 2020).

Diante de tudo isso, fica claro que a gestão democrática não se constrói só com boas intenções ou reuniões marcadas. É preciso ir além, encontrando maneiras de quebrar essas barreiras históricas e trazer a comunidade para dentro da escola de um jeito que faça sentido na vida real.

E é justamente aí que a tecnologia pode ser uma grande aliada como solução milagrosa,

mas como uma ferramenta que ajuda a reconectar quem faz parte desse espaço. Se usada com cuidado, ela pode abrir portas, encurtar distâncias e, quem sabe, ajudar a transformar a escola em um lugar onde todos de fato tenham vez e voz.

AS PRINCIPAIS FERRAMENTAS DIGITAIS UTILIZADAS NA COMUNICAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

A tecnologia está transformando a comunicação e a gestão escolar, trazendo mais agilidade e, em muitos casos, mais oportunidades de participação. Vivemos em um mundo onde as informações circulam o tempo todo, e as ferramentas digitais surgiram para facilitar o diálogo entre professores, alunos, famílias e gestores, construindo pontes que antes pareciam impossíveis. Mas, apesar de todo o potencial que oferecem, essas inovações também esbarram em desafios reais e precisamos encará-los de frente para que a tecnologia realmente sirva a uma educação mais colaborativa e democrática.

Aplicativos como WhatsApp e Telegram revolucionaram a comunicação escolar. Aquele aviso que antes dependia de um bilhete na agenda ou de uma reunião presencial agora chega em segundos no celular dos pais e responsáveis. Plataformas como Google Classroom e Moodle organizam tarefas, materiais e avaliações em um só lugar, dando mais autonomia aos estudantes. E as redes sociais? Elas viraram aliadas das escolas para compartilhar notícias, eventos e decisões, mantendo a comunidade informada e engajada (Pagé; Paiva, 2021).

Os benefícios são muitos: a comunicação ganha transparência e velocidade, os pais conseguem acompanhar a vida escolar dos filhos mesmo com a correria do dia a dia, e os alunos descobrem novas formas de aprender, além da sala de aula tradicional. Quando usadas com propósito, essas ferramentas fortalecem os laços entre escola e comunidade, criando um ambiente onde todos se sentem parte ativa do processo educacional.

Mas nem tudo são flores. A exclusão digital ainda é uma dura realidade muitas famílias não têm internet de qualidade ou dispositivos adequados para acessar conteúdo online. Outro problema sério é a falta de preparo: muitos educadores não receberam formação para usar essas tecnologias de forma eficiente, o que pode transformar uma solução em mais um problema. E não podemos esquecer do risco da desinformação: um boato mal intencionado ou uma mensagem equivocada pode se espalhar como rastilho de pólvora, abalando a confiança na escola (Sousa, 2020).

Para que a tecnologia realmente promova participação, não basta apenas adotá-la. É preciso formar professores, garantir acesso universal à internet de qualidade e criar estratégias contra fake news. Sem esses cuidados, as ferramentas digitais podem virar apenas mais um canal de comunicação de mão única, onde a escola fala e a comunidade escuta sem espaço real para diálogo (Fortunato et al., 2024).

O potencial transformador da tecnologia na educação é enorme, mas depende completamente de como a usamos. Com planejamento e inclusão, ela pode ser uma poderosa aliada para aproximar alunos, educadores e famílias, fortalecendo a escola como espaço de construção coletiva. Porém, se ignorarmos as desigualdades e desafios, essas mesmas ferramentas podem acabar aprofundando abismos em vez de superá-los. A grande questão, portanto, não é qual tecnologia usar, mas como usá-la para garantir que todas as vozes sejam ouvidas porque só assim a gestão escolar será verdadeiramente democrática.

TECNOLOGIA A SERVIÇO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

A tecnologia pode ser uma grande parceira para construir uma escola mais democrática, mas só funciona se for além de simplesmente instalar apps e criar grupos online. Se a gente não pensar com carinho em como usar essas ferramentas, elas podem acabar afastando ainda mais a escola da comunidade, em vez de unir. Por isso, é preciso estratégia e cuidado para transformar likes, mensagens e notificações em participação real de alunos, professores e famílias nas decisões da escola.

Para Benites e Simões (2022) o primeiro passo é garantir que todo mundo consiga participar - e isso começa com acesso. Ainda tem

muita família que não tem internet boa em casa ou um celular que funcione direito. Isso não é detalhe, é a primeira barreira que precisamos derrubar. A solução: Wi-Fi gratuito na escola e nos arredores, empréstimo de tablets, parcerias com telecentros do bairro. E mais importante: ensinar a usar. Uma oficina bem simples pode transformar aquela mãe que só usa o WhatsApp para receber mensagem do patrão em uma participante ativa da vida escolar do filho.

Os professores e diretores também precisam de ajuda de verdade. Não adianta ter todas as plataformas do mundo se ninguém souber usar direito. A formação tem que ser prática, do tipo "mão na massa": como criar uma votação online para os alunos darem opinião sobre o grêmio? Como transmitir a reunião de pais pelo YouTube? Como moderar um grupo de discussão sem virar bagunça? Quando a equipe se sente segura com a tecnologia, ela para de ser um bicho de sete cabeças e vira aliada.

Segundo Leite e Rodrigues (2021) temos que ir onde as pessoas estão. Muitos pais faltam às reuniões não por falta de interesse, mas porque trabalham o dia todo ou moram longe. Um grupo no Telegram, uma enquete no Instagram, uma live no Facebook podem ser a solução. O segredo é que esses espaços não sejam só para a escola falar, mas principalmente para ouvir. Que tal criar um "Fala Aí, Comunidade" digital, onde todos podem mandar sugestões e críticas a qualquer hora?

De acordo com Sousa (2020) quando os avisos ficam pulando de um grupo pra outro, um no WhatsApp da turma, outro no mural da escola, mais um no Facebook, ninguém consegue acompanhar. A saída é combinar regras claras: comunicados oficiais só pelo grupo da escola, dúvidas sobre aula pelo classroom, eventos no Instagram. e manter um horário certo, todo dia às 19h, por exemplo, a mensagem da escola chega. Assim, ninguém se perde no caminho.

Tecnologia é ferramenta, não varinha mágica. Se a escola não tiver mesmo vontade de ouvir e mudar, de nada adianta ter os melhores aplicativos. O digital só amplifica o que já existe - se a participação for só de fachada no presencial, vai ser de fachada online também.

A questão não é tecnológica, é humana. Trata-se de garantir que o seu José, que trabalha como pedreiro o dia todo, possa dar sua opinião sobre a escola do filho pelo celular no horário de almoço. De fazer com que a Maria, aluna do noturno depois de um dia de estágio, consiga participar das decisões. Quando acertamos nisso, a tecnologia deixa de ser só um aplicativo e vira ponte uma ponte que liga a escola à vida real da comunidade que ela serve.

CONCLUSÃO

A chegada das ferramentas digitais nas escolas das periferias é um passo importante para uma educação mais participativa e próxima da realidade de todos. Essas tecnologias podem encurtar distâncias, deixar a comunicação mais transparente e abrir portas que antes pareciam fechadas. Mas não basta só ter celulares, computadores e internet o verdadeiro desafio é fazer com que essas ferramentas funcionem de verdade nos lugares onde faltam recursos básicos, onde a internet ainda é luxo e onde muita gente ainda desconfia dessas novidades digitais.

Para que a tecnologia realmente ajude a democratizar a escola, precisamos de muito mais que aparelhos e aplicativos. É fundamental garantir que todo mundo tenha acesso, que professores e gestores recebam formação de qualidade (e continuada, não só uma palestra por ano), e que alunos e responsáveis se sintam convidados a participar de fato. A tecnologia sozinha não muda nada ela só faz diferença quando é usada com propósito, com planejamento e, principalmente, com vontade real de incluir todo mundo no processo.

Não se trata só de trocar papel por telas, mas de construir uma nova maneira de fazer a gestão escolar. O que realmente transforma é a cultura de ouvir, debater e dividir responsabilidades. Uma escola só será democrática de verdade quando o porteiro, a merendeira, os alunos, os pais e os professores se sentirem donos do processo junto com a direção. As tecnologias podem sim abrir caminhos, mas é a comunidade escolar inteira que precisa caminhar junta - só assim a participação deixa de ser só uma palavra bonita no projeto político pedagógico e vira realidade no dia a dia da escola.

No fim das contas, o que importa não é quantos apps a escola tem, mas quantas vozes ela consegue escutar. As ferramentas digitais são como pontes: podem ligar a escola à comunidade, mas precisam ser bem construídas e, principalmente, precisam ter gente disposta a atravessá-las dos dois lados. Quando isso acontece, a tecnologia vira aliada na construção do que realmente importa uma educação que não só ensina, mas que também aprende com quem está aprendendo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENITES, Ana Jane; SIMÕES, André Felipe. Vigiando a Vigilância: um Modelo de Maturidade para Centros Inteligentes de Operações na Participação Democrática pelo Desenvolvimento Sustentável Urbano. In: Agendas locais e globais da sustentabilidade: ciência, tecnologia, gestão e sociedade. Blucher Open Access, 2022. p. 223-242.

BRASIL. Decreto nº 11.713, de 22 de junho de 2023. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jun. 2023.

CARNIETTO, Alessa Regina; MARQUES, Antonio Francisco. Gestão Democrática E Automutilação Juvenil: a pedagogia freireana como facilitadora do diálogo e autonomia. Anais Do Seminário Formação Docente: Intersecção Entre Universidade E Escola, v. 4, n. 4, p. 1-13, 2021.

CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (CETIC). TIC Domicílios 2023. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023.

FERNANDES, Allan. Acesso ao uso de tecnologias da informação e comunicação, escola e sociedade numa perspectiva de classes. Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.2020.

FORTUNATO, Wellington et al. Tecnologias Digitais e Desenvolvimento Acadêmico: um relato técnico da experiência de estudantes de Administração da modalidade EaD. EMPRAD-Encontro dos Programas de Pós-Graduação Profissionais em Administração, FEA/USP, 2024.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV). Observatório Brasileiro das Desigualdades: Relatório 2024. Rio de Janeiro: FGV, 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Classificação de Vulnerabilidade Socioeconômica 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar 2024: Resumo Técnico. Brasília, DF: INEP, 2024.

LEITE, Eduardo Dias; RODRIGUES, Maicheel Douglas Borges. Percepção dos discentes do Curso de Tecnologia em Gestão Pública sobre a importância da avaliação direcionada para o professor. Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 2, p. 100-121, 2021.

LIMA, Ana Paula Alves; MARÇAL, Viviane Gomes. Cibercidades e a desigualdade social: a tecnologia digital como ferramenta inclusiva em comunidades periféricas. Revista Transverso, n. 8, 2020.

MASSENA, Juliana Hass. Concepções e práticas de diretoras na gestão das escolas: participação e poder nas ideias em debate na Rede Municipal de Porto Alegre. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Expansão do Ensino Integral no Maranhão. Brasília, DF: MEC, 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Seminários Regionais do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: MEC, 2023.

NUNES, Mirza Marli Gonçalves. Os princípios da gestão democrática e as políticas públicas: uma análise da atuação da secretaria de educação do estado do Rio Grande do Sul no período pandêmico. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. 2021.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Education Policy Outlook 2023. Paris: OECD Publishing, 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). PISA 2022 Results. Paris: OECD Publishing, 2023.

PAGE, José Sergio Dias; PAIVA, D. C. Estudo de caso com gestores escolares: os desafios da comunicação em grupo por meio de plataformas digitais. Revista Educação Pública, v. 1, n. 1, 2021.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR (SEMESP). Risco de Apagão de Professores no Brasil. São Paulo: SEMESP, 2024.

SOUSA, Elaine Pacheco. Gestão Educacional e Inovação: o uso das plataformas digitais na escola. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa (Portugal).2020.

UNICEF. Dados para Transformação: Iniciativas Comunitárias em Educação. Brasília, DF: UNICEF, 2024.

UNICEF. Relatório sobre Violência contra Crianças e Adolescentes no Brasil. Brasília, DF: UNICEF, 2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Rotatividade Docente em Escolas Periféricas de São Paulo. São Paulo: USP, 2024.

OFICINA DE HISTÓRIAS CONTADAS

FRANCIVALDA SANTOS LIMA

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a contribuição da leitura e no ato de contar histórias. A literatura tem como principal objetivo nos instruir e nos passar conhecimento, ela pode ser definida como a arte de criar ou até mesmo recriar história. Considerando a leitura um elemento fundamental no processo de aprendizagem, organização e construção do conhecimento. Outro objetivo será investigar os benefícios que a literatura proporciona a criança e seu imaginário. Além da leitura vamos discutir a relevância do trabalho de contação de histórias. Acredita-se que a contação de histórias colabora para a aprendizagem das crianças, mas ainda hoje o ato de contar histórias é tido como uma forma de distrair e acalmar as crianças sem a preocupação com seu real benefício na aprendizagem. Neste sentido apresenta-se a importância da prática de contar histórias no desenvolvimento do ensino aprendizagem. Neste trabalho vamos abordar também os benéficos que os contos de fadas proporcionam a criança e seu imaginário.

Palavras- chave: leitura, história, conto de fadas, criança, desenvolvimento, contar histórias

INTRODUÇÃO

Há um país chamado Infância, cuja localização ninguém conhece ao certo. Pode ficar lá onde mora o Papai Noel, no Pólo Norte, ao Sul do Equador, onde não existe pecado; ou nas florestas da Amazônia ou na África Misteriosa, ou mesmo na velha Europa. Os habitantes deste país deslocam-se em naves siderais, mergulham nas profundas do oceano, caçam leões, aprisionam dragões. E depois, exaustos tombam na cama. No dia seguinte, mais aventuras.

Será que o "País chamado Infância" está ao alcance de todas as crianças? Com certeza não. O abandono, a violência e o descaso fazem parte da vida de muitas delas em todo o mundo. Entretanto, através da contação de histórias, tudo é possível. Os heróis, sempre vencem, toda princesa tem um final feliz aos braços de seu príncipe, o seu quarto pode virar um lindo castelo, sentimentos são despertados inconscientemente, todos são levados a arte e a imaginação. Desde os primórdios, as histórias contadas vêm encantando e emocionando pessoas de todas as idades, embora didaticamente, presentes no universo da literatura infantil, seu encanto não alheio ao mundo dos adultos. Transmitidas geração após geração, elas se modernizaram acompanhando a evolução da sociedade em que estão inseridos, porém sem perderem o encantamento e a magia que um conto de fada deve apresentar. As Histórias, surgidas a partir da necessidade do homem de narrar os eventos que aconteciam com ele, mexem com o imaginário das crianças e de muitos adultos até os dias atuais. Essas narrativas contam histórias sobre fadas, rainhas, reis, príncipes e princesas em reinos encantados. Histórias como os contos de fadas alimentam o imaginário das pessoas, principalmente das crianças, pois são histórias cheias de encantamento e mensagens positivas. O imaginário é capaz de transformar e criar imagens, ultrapassando a própria obra. Sendo assim, a cultura modificou essas histórias conforme foram contados no decorrer dos anos. Isso fez com que as princesas e seus contos de fada continuassem populares, já que suas histórias se renovaram junto com a cultura onde estão inseridas.

A fantasia dos contos de fadas é fundamental para o desenvolvimento da criança. Há significados mais profundos nos contos de fadas que se contam na infância do que na verdade que a vida adulta ensina. É por meio dos contos infantis que a criança desenvolve seus sentimentos, emoções e aprende a lidar com essas sensações. O cinema, a televisão e a literatura, assim como os contos, estimulam a imaginação. Por isso filmes, desenhos, séries e novos livros continuam a surgir baseados nos enredos já conhecidos das histórias das princesas. A atemporalidade dessas histórias faz com que elas sejam assistidas e apreciadas até os dias atuais, especialmente pelas crianças. As princesas

se popularizaram com o passar dos anos, na mesma medida que os contos de fadas. As princesas dessas histórias representam ideais de beleza, comportamento e romantismo para a população, assim como princesas das monarquias, atuais e passadas. As características citadas geralmente são atribuídas ao universo feminino, tanto nos contos de fadas quanto na vida real.

Walt Disney transformou os tradicionais contos de fadas, em filmes e desenhos que misturam o lúdico, o mágico com a realidade. As histórias das princesas da Disney estimulam as emoções e desejos das meninas que almejam viverem histórias como as das princesas. A dualidade presente nos contos de fadas, no caso a presença do bem e do mal, se diferenciada, consegue exemplificar claramente ao leitor qual o melhor caminho a seguir. O desfecho da história sinaliza este ponto, onde o bem sempre tende a superar o mal. O uso de padrões de beleza e de comportamento enquadram nas histórias os personagens como bons e maus. Geralmente os heróis e fadas, são personagens que representam a bondade e beleza através das suas atitudes boas e generosas. Já os maus, como bruxas e madrastas, representam a feiura, a inveja e suas atitudes desonestas e violentas durante o decorrer da história confirmam sua imagem. A organização de personagens por padrões nos contos, apesar de serem extremos somente bons ou ruins, oferecem às crianças padrões simples para que ela consiga, de certa forma, entender o mundo. Geralmente as crianças identificam se com aqueles personagens representados com grande beleza e atitudes corretas, e que ao final derrotam o mal.

OFICINA DE HISTÓRIAS CONTADAS

O conceito da literatura infantil abrange um conjunto diversificado de géneros literários, podendo apresentar-se sob a forma de conto, poema, teatro, entre outras modalidades. Outro aspecto importante a considerar é a oralidade, pois grande parte do património da literatura infantil chega às crianças pela boca de contadores de histórias, sejam eles membros da família, ou outras pessoas da comunidade. Além disso, grande parte da literatura escrita para crianças, sobretudo os textos mais antigos foi o resultado da recolha de histórias contadas (oralmente) ao longo das gerações.

Desde há muito, a transmissão oral, passada de geração em geração, foi uma das soluções encontradas pelas comunidades que não possuíam a escrita, para informar às gerações mais novas os seus saberes, valores e crenças. Por conseguinte, aqueles saberes considerados imprescindíveis para a sobrevivência individual e grupal. A arte de narrar histórias encontra suas raízes nos povos ancestrais que contavam e encenavam histórias para difundirem seus rituais, os mitos, os conhecimentos acerca do mundo sobrenatural ou não, e sobre as experiências adquiridas pelo grupo ao longo do tempo. Além da comunicação oral e gestual, ao narrarem suas histórias, também, registravam nas paredes das cavernas, com desenhos e pinturas, suas experiências, algumas delas vividas no cotidiano.

Conforme Cavalcanti (2002, p.63).

A ação de contar/ escutar histórias rende os individuo a partir de épocas memoráveis. No transcorrer da história da raça humana, os indivíduos a cada instante compartilharam da ação de contação de história. “O sujeito é por natureza e alma do cidadão da narração, dessa forma um contador de histórias”

A memória auditiva e a visual eram, então, essenciais para a aquisição e o armazenamento dos conhecimentos transmitidos. Os contadores eram figuras de destaque na comunidade por serem os que sabiam apresentar conselhos, fundamentados em fatos, histórias e mitos, mantendo viva, enfim, a herança cultural pela memória do grupo. Os contadores retiravam de suas vivências e dos saberes delas obtidos o que contar. Em assim sendo, narrar dependia de eles colherem os saberes da experiência, e de produzi-los em objetos (visuais, auditivos, etc.) para serem apresentados a outros. Os contadores ritualizavam hábitos e costumes de uma comunidade, muitos deles com o intuito de constituir uma base de identidade, ou seja, compor a subjetividade desse grupo. Esta prática sustentava o equilíbrio do grupo, evitando assim sua desagregação. Por exemplo os camponeses, fixos em suas terras, conheciam intimamente as histórias do lugar onde

moravam, e os navegantes e/ou comerciantes por trazerem conhecimentos de terras longínquas. Os encontros entre narrador (camponeses, navegantes e os comerciantes) e ouvintes (comunidade) criaram um espaço típico denominado de comunidade ouvintes. Eram momentos em que a comunidade, geralmente distribuída em semicírculos, sentava-se à volta da fogueira para ouvir e trocar conhecimentos. Um momento performático acontecia quando os contadores narravam suas histórias. Histórias cheias de ensinamentos e conhecimentos que geravam nos ouvintes a curiosidade, e, por vezes, o conforto, a reflexão e a transformação. Por muito tempo o exercício de contar histórias foi uma prática doméstica, quase sempre presente no meio rural, sendo abandonada lentamente com a urbanização e o surgimento de novas tecnologias. Com o desenvolvimento tecnológico e o surgimento de novas mídias, como a televisão, o cinema e a internet, essa arte foi praticamente banida dos encontros sociais. Os contadores, especialmente os que narravam oralmente, passaram a ser esquecidos, embora muitas das histórias que sustentavam sua prática ainda permaneçam em cada cultura, por exemplo, sobre a modalidade escrita. Essa nova forma de vida social, na qual essas tecnologias começaram a se tornar comuns, influenciou fortemente a arte do contador tradicional. Mas, mesmo assim, em uma sociedade que se organiza segundo as técnicas de uma industrialização sofisticada e de um olhar social cuja solidão e individualismo são seu tema principal.

Ao escolher a história o contador deve levar em consideração o seu público alvo, para quem conta, onde conta e o que conta. A preparação da história começa com a escolha criteriosa e cuidadosa do texto, pela leitura do dito e não dito do texto. Uma leitura mais aprofundada do texto durante a preparação do contador, permite-lhes uma visão mais detalhada das entrelinhas e um envolvimento maior com a escritura, podendo assim realizar de maneira mais produtiva sua narração. É preciso, também, que ele não esqueça que a leitura é o exercício de um diálogo. Além disso, o contador precisa apreciar a história, como alguém aprecia uma obra de arte, de modo a que essa apreciação o desperte para a sensibilidade e emoções. Quando nos referimos à performance do novo contador ou do contador contemporâneo, fazemos referência, à maneira pela qual o texto é transmitido a seus destinatários. O discurso dos novos contadores, ou seja, a forma com que narram suas histórias, deve ser sempre performático. Por isso, os contadores passam a ser atores de uma teatralidade viva. Alguns aspectos essenciais precisam compor a performance do contador, como emoção, texto, adequação, corpo, voz, clima e memória. Além de o contador ter que pesquisar, estudar e treinar para a sua contação, ele precisa apresentá-la com naturalidade. A naturalidade implica em segurança e simplicidade no desempenho.

O ato de contar história pode ser dimensionado como exemplo de uma atividade realizada a partir de outra produção, pois todo o texto narrado tem algum autor, por mais que ele seja desconhecido. O contador ao estar ciente disso faz com que o texto inicial adquira uma forma peculiar de narração. A arte de contar histórias depende, frequentemente, do poder de sedução do contador, poder resultante das relações que ele, ao contar, faz com a vida dos seus ouvintes e do modo como trabalha o objeto, o texto narrado, nem sempre de sua autoria, que deu suporte para a sua ação. A figura do narrador pode ser percebida como a de um conselheiro que, com sua sabedoria orienta seus ouvintes. Sabedoria esta adquirida não apenas a partir da própria experiência, mas, em grande parte, pela empatia que sentiu quando observou as experiências alheias e as assimilou no seu íntimo. O trabalho com as narrativas orais, isto é, com a contação de história dentro das instituições escolares, seja em um momento de roda ou na Hora do Conto frequentemente desenvolvido nas bibliotecas, pode propiciar o (re) aprender a escutar. No momento em que o contador narra a história, ele cria uma conexão entre texto e ouvinte e este precisa se colocar com a disposição de escuta. Esta condição potencializadora de instigar o ouvinte para a escuta do narrado e de si mesmo, criada pelo contador, pode ser propícia para a constituição de futuros leitores apreciadores e críticos. Portanto, resgatar a arte de contar histórias, além de incentivar a escu-

ta, imprescindível para a boa convivência social e para uma boa leitura, propicia a quem as escuta o reencontro como o novo. Nesta situação o imaginário e a criatividade são potencializados em um mesclar de realidade e magia, pois o ouvinte poderá ler como imagens a performance da fala do narrador. Sob essa perspectiva, o modo como o contador conduz sua narrativa pode levar o ouvinte a perceber que muitas dessas histórias contadas estão disponíveis em outros suportes de leitura, que podem ser acessados, independentemente, por exemplo, em bibliotecas escolares e públicas. Os textos ou qualquer objeto quando escolhido para leitura proporcionam a quem os lê a possibilidade de formular sentidos diversos dos apresentados pelo autor, de cotejar seus conhecimentos e valores com os que lhe parecem expressos pelo texto. O leitor pode ler imagens, sons, gestos como também, textos instrutivos, informativos, de entretenimentos e educativos. Cabe, porém, ao mediador apresentar e incentivar a leitura de diversos tipos de texto ou objetos para leitura.

Nessa direção Freire (1998, p. 7) afirma que: A leitura da palavra é normalmente entendida da leitura do universo. E saber a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa aprender a ler o universo, entender o seu contexto, não num manejo mecânico de palavras, mas numa ligação empreendedora que liga língua e realidade. Além disso, o aprendizado da leitura e a alfabetização são ações de educação e educação é um ato fundamentalmente político.

É recomendável ser bastante criativo no uso de recursos materiais. Não se prender a certos padrões, mas variar de acordo com o conteúdo da história a ser contada ou apresentada. Para tornar a narrativa mas atraente, é interessante valer-se de diversos recursos auxiliam na contação, uma vez que os personagens tornam-se de certa forma, reais, chamando a atenção das crianças e estimulando sua imaginação. Mas é necessário que o contador de histórias observe as principais características do público para qual ele irá contar a história, facilitando assim a escolha da mesma e dos recursos a serem utilizados. Vejamos alguns desses recursos.

Simples narrativa: É uma das mais fascinantes de todas as formas de contar histórias, antiga, tradicional e uma autêntica expressão do contador de histórias. Processa-se apenas por meio da voz do contador e de sua postura, não requerendo acessórios, pois, com as mãos livres, sua força se concentra na expressão corporal.

O próprio livro: O professor poderá fazer uso do livro para mostrar imagens, chamar a atenção de algum detalhe da história, ler uma frase, até mesmo levantar hipóteses sobre o que irá acontecer. Porém, convém lembrar que se for um livro de pouco texto e de ilustrações abundantes, o professor deve narrar quase textualmente, com certas alterações na linguagem, indo desde variações de entonação até impostações típicas de determinados personagens, com o intuito de melhor caracterizá-los e, assim, envolver as crianças.

Com gravuras: Alguns livros de formato pequeno, de ilustrações que antecipam acontecimentos ou não se correspondem com o texto, histórias em revistas ao lado de outras matérias e anúncios diversos inviabilizam a utilização do livro como recurso ilustrativo. Dessa forma aconselha-se que as gravuras sejam reproduzidas e ampliadas em papel resistente, visíveis para o grupo de ouvintes e, no caso de revistas, as cenas poderão ser recortadas e montadas em quadrados ou retângulos de cartolina, duplo, complementando-se se necessário para obter um visual mais bonito, considerando sempre os elementos essenciais da história.

Flanelógrafo: o velho flanelógrafo (quadro revestido de flanela ou feltro de cor lisa, sobre o qual se fazem aderir objetos ou figuras, fixadas ou removidas segundo as necessidades do ensino) pode ser uma boa opção para ilustrar uma história com vários assuntos e vários simbolismos.

Imantógrafo: É um recurso de apresentação progressiva. No verso das figuras devem ser fixados pequenos ímãs para serem colocados em uma placa de zinco ou latão no decorrer da contação de história.

Quadro de pregas: O quadro de pregas é confeccionado em papel grosso ou cartolina. Suas pregas deverão ter aproximadamente 5 a 7 centímetros; as gravuras poderão ser as mesmas feitas para o flanelógrafo, ape-

nas acrescentando na base 5 a 7 centímetros de cartolina, para que se encaixe nas pregas do quadro.
Álbum seriado: As imagens da história devem ser pintadas ou desenhadas em folhas de papel; quanto maior as ilustrações, melhor será a visibilidade da criança. O ideal para crianças pequenas é o uso do papel do tamanho de uma folha de cartolina. Os cartazes devem ser presos formando um bloco e a parte superior deve ser reforçada com uma fita forte; nessa fita, deve-se fazer alguns orifícios para unir os cartazes com anéis, cordão ou madeira. O álbum seriado é um recurso que as crianças gostam muito, pois o professor pode criar uma situação de suspense, expectativa e envolvimento.
Álbum sanfonado: É parecido com o álbum seriado, mas, ao invés de virar as folhas para trás, as partes são desdobradas. É feito com papel cartão e dobrado em forma de sanfona; suas partes são ligadas com fita adesiva, ou fita de tecido.
Transparência : Conforme a história é contada, as figuras desenhadas na transparência devem ser projetadas no retroprojetor). Transparências, preferencialmente confeccionadas pelas crianças, podem ser outro recurso que desperta interesse e ajuda a fixar a história;
Mural didático: Sua base poderá ser feita em cartolina, ou outro material semelhante. É importante que esteja colocado em uma altura de fácil visualização para o público. A história pode ser montada e as gravuras serem cobertas e, aos poucos, no decorrer da história, o professor vai revelando-as, de acordo com a sequência da história. Este recurso pode ser usado pela criança para contar a sua história. A classe também pode organizar um mural a partir de um texto lido, da continuação de uma história trabalhada em sala de aula, ou uma criação de uma história a partir de um texto lido.
Cinema: Antigo e simples, este é um recurso que desperta o interesse e a curiosidade de todos, pois a história aparece em pequenos pedaços. É importante que os desenhos sejam sequenciados, como outros recursos de apresentação progressiva aqui propostos.
Apresentação de Slide (power point): Este é um recurso de grande interesse do aluno, pois existem vários textos acompanhados de imagens. Deve ser planejado como todos os outros. As imagens poderão ser projetadas como estímulo, antes, durante, ou no fim da leitura do texto.
Teatro de sombras: Recurso simples e interessante: uma cortina transparente e esticada na frente do público e uma luz, que deve ser acesa atrás da cortina, de forma que os personagens sejam projetados nela.
Teatro de Varas: Neste recurso, os personagens são feitos em cartolina e fixados em uma vareta; um biombo em papelão poderá ser montado pelos alunos e por trás dele, a peça é representada com os movimentos da vara, de acordo com a sequência da história.
Máscaras: São fáceis de fazer, baratas e substituem, tranquilamente, figurinos; um excelente recurso, que pode ser confeccionado com papel, sacos de papel ou tecido.
Cartazes e quadros: A história lida poderá ser representada com desenhos dos alunos, em forma de álbum seriado, em forma de cartazes, ou em forma de quadros, que poderão ser colocados na parede à medida que a história for contada. O professor poderá sugerir aos alunos que tragam palavras, letras e imagens recortadas relacionados à história e, a partir dos recortes, a criança poderá formar frases relacionadas com a história ou até mesmo montar uma história diferente.
Dobraduras: O professor deve contar uma história que apresente condições para representação em dobraduras, tais como peixe, barco, sapo, cão, gato, chapéu, flores etc. Assim, cada aluno poderá escolher uma história, falar o porquê de tê-la escolhido, fazer a dobradura, que poderá ser colada em uma folha de papel sulfite, e completar o cenário de sua história.
História sequenciada: Este é um excelente recurso para ajudar a criança a expressar-se oralmente, como também organizar seu pensamento, assim o professor poderá contar a história em sequência e posteriormente o aluno terá a oportunidade de montar sua própria sequência.
Avental: O avental poderá ser usado como cenário da história. Ele ser feito de feltro para que as figuras, coladas velcro no verso, sejam fixadas. Os personagens também poderão ser colocados no bolso do avental e serem retirados no transcorrer da história. Os contos que a caixas contam: Este é

mais um recurso ao qual o professor poderá recorrer para contar histórias. As caixas podem ser grandes ou pequenas, quadradas ou redondas; os personagens poderão ser colocados dentro da caixa e, conforme o professor narra a história, eles são retirados da caixa, trazendo encantamento, suspense e diversão para os ouvintes.
Massa de modelar: pode ser usada pelas crianças para confeccionar figuras da história que acabaram de ouvir, com isso recapitulam e fixam a história.
Materiais colhidos da natureza: materiais colhidos na natureza e trazidos pelas crianças para ilustrar certos contos de fadas, por exemplo, prendem a atenção e valorizam a sua participação.
Mudança de ambiente: levar as crianças ao museu, a um cemitério com antigas sepulturas e convidar uma pessoa idosa para falar do passado. Nesse sentido se oferecem muitas possibilidades que devem ser exploradas.

Além dos recursos materiais, os gestos, as vozes e as roupas também são grandes aliados na contação de histórias, enriquecidos de modo significativo a narrativas. Sempre que possível é importante que o professor relacione a história com diversos assuntos, propiciando, além do desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo, situações que favoreçam o letramento.
Embora o tema da contação de histórias seja inevitavelmente relacionado a livros, ele possui dimensões bem maiores. Na televisão na internet , por exemplo , são sugeridos as crianças com enredos variados, com narrativas apresentadas de forma tão completa com sons e imagens, o que se tornou o grande desafio para a escola, uma vez que representam um grande atrativo e influenciam o comportamento dos alunos. Os livros, por sua vez ainda guardam em si fabulosos tesouros a serem encontrados, que levam as crianças a criar, rir, se divertir e crescer com a magia das histórias contadas, mas, para tantos basta que o professor saiba a melhor maneira de apresentá-la.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, considera-se que a contação de histórias é de suma importância na educação infantil, para que os pequenos leitores se tornem leitores mais competentes. Acredita-se que é necessário que a prática da contação de histórias ocorra desde a mais tenra idade, e deva ser incentivada no âmbito escolar para proporcionar o desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo.
A literatura neste sentido contribuirá para aquisição de conhecimento do aluno, pois, acredita-se que a partir do momento em que a literatura infantil é apresentada no contexto escolar, passa a ter função pedagógica e não apenas desfrute. Por esse motivo, a literatura infantil tem papel primordial no desenvolvimento do indivíduo, possibilitando-o ter a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer sua experiência de vida.
Entende-se que o professor deva proporcionar momentos em que os alunos sintam prazer ao estar em contato com a literatura. Por isso, ele deve planejar, organizar, construir e se necessário reconstruir suas práticas para que os resultados sejam significativos, deste modo o aluno, terá uma bagagem maior de conhecimento, e o professor perceberá nitidamente o enriquecimento de seu discípulo. Sendo assim, ressalta-se o papel fundamental do professor no desenvolvimento do trabalho com a literatura infantil, pois será aquele que fará a mediação entre a criança e a literatura e fará com que o interesse da leitura seja despertado no aluno, para que o mesmo faça uso da leitura espontaneamente e criticamente. Assim, o professor, ao fazer o uso da contação de histórias, deve estar atento se a idade das crianças é compatível com a história, se o ambiente está organizado adequadamente, deve perceber se há interesse pela história escolhida e também quais recursos poderão despertar a imaginação e o interesse da criança. Entende-se que o professor deva proporcionar momentos em que os alunos sintam prazer ao estar em contato com a literatura. Por isso, ele deve planejar, organizar, construir e se necessário reconstruir suas práticas para que os resultados sejam significativos, deste modo o aluno, terá uma bagagem maior de conhecimento, e o professor perceberá nitidamente o enriquecimento de seu discípulo. Sendo assim, ressalta-se o papel fundamental do professor no desenvolvimento do trabalho com a literatura infantil, pois será

aquele que fará a mediação entre a criança e a literatura e fará com que o interesse da leitura seja despertado no aluno, para que o mesmo faça uso da leitura espontaneamente e criticamente. Assim, o professor, ao fazer o uso da contação de histórias, deve estar atento se a idade das crianças é compatível com a história, se o ambiente está organizado adequadamente, deve perceber se há interesse pela história escolhida e também quais recursos poderão despertar a imaginação e o interesse da criança. Dentro desta ação que deve ser cuidadosa, defende-se o uso de recursos no ato de narrar histórias de forma dinâmica e criativa, para facilitar e enriquecer esse momento maravilhoso e encantador, pois percebe-se que o uso adequado dos recursos no ato de contar histórias enriquece a história e desperta a imaginação de quem a escuta. Podemos observar também, que a vida oferece milhares de opções e oportunidades de lazer para as crianças, e que algumas vezes afastam-nas do mundo da leitura e da imaginação, e alguns pais não se dão conta desse afastamento. Com a aprendizagem escolar, a exigência de especialização e a disputa no mercado de trabalho, pais com poder aquisitivo melhor, se preocupam com a formação dos filhos e a melhoria da qualidade de suas vidas, não sobrando muito tempo para desfrutar momentos prazerosos com os mesmos, e para mantê-los ocupados investem em outros meios de diversão. Quando a criança, deixa de fazer parte da vida social do adulto, ela consequentemente deixa de ouvir as histórias e experiências que o adulto pode lhe passar; e não ouvir histórias implica em não saber futuramente contar histórias.

Dessa forma a contação de história é tratada como um precioso recurso metodológico, e por meio dela pode-se levar a criança diferentes aprendizados para que tenha uma formação rica, tal qual desejada por profissionais preocupados com a educação escolar. Uma aprendizagem rica desde a infância permite ao indivíduo atuar na sociedade como um sujeito participante, e assim contribuir para a formação da mesma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. Leituras no Brasil: ontologia comemorativa pelo 10º COLE. Campinas:- Mercado de Letras, 1995.

BARCELOS, Gládis Maria Ferrão. Hora do conto: da fantasia ao prazer de ler, subsídios a sua realização em bibliotecas públicas e escolares. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1995.

BAJARD, Elie. Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo:Cortez, 1994

CAVALCANTI, Joana. Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências naação. São Paulo: Paulus, 2002. CIA NEIA E NANDO. Contação de Histórias. Disponível em: .Acessoem:27 jun.2024.

CASASANTA, Tereza. Criança e literatura. Belo horizonte: Veja / Brasília:
Instituto Nacional do Livro, 1974

COELHO, Nelly Novaes Coelho. Literatura Infantil, 7ª ed

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22. ed. SãoPaulo:Cortez,1988.

MEIRELLES, Cecília. Problemas da literatura infantil. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MORAIS, José. A arte de ler. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sóciohistórico. São Paulo: Ed. Scipione, 1997.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

A MUSICALIZAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA: UMA BASE NORTEADORA

FRANQUELENE DONAI BARROS PEREIRA FORTUNATO

RESUMO: Atualmente na educação brasileira o professor encontra diversos desafios ao lecionar. Além de barreiras relacionadas ás políticas públicas e a gestão educacional nacional, ele também deve estar preparado para atender alunos com necessidades educacionais especiais. As salas de aula das escolas em âmbito nacional, atendem alunos portadores de deficiências, sejam elas intelectuais, cognitivas ou físicas. O presente estudo consiste em uma base norteadora para educadores que se depararam cotidianamente com o autismo presente na sala de aula das escolas brasileiras. Mediante a lei de inclusão, a educação brasileira se depara com diversos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais – sejam elas intelectuais, cognitivas ou físicas - e o professor deve estar preparado para proporcionar a este estudante um ensino que atenda suas necessidades educacionais garantindo seu aprendizado e desenvolvimento.
A criança autista necessita de uma intervenção especializada em sua vida escolar por apresentar particularidades que podem ser uma barreira em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Dentre inúmeras metodologias, este trabalho aborda como a música talvez possa ser uma ferramenta metodológica de ensino que atenda parte das necessidades escolares e de aprendizagem dessa criança. Portanto, este estudo busca compreender como a criança autista se beneficia do uso da música em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, trazendo exemplos de como esta ferramenta pode ser usada na educação da criança autista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; desenvolvimento; aprendizagem; autismo; música.

ABSTRACT: Classrooms in schools nationwide serve students with disabilities, whether intellectual, cognitive or physical. This study provides a guiding basis for educators who have come across autism in Brazilian classrooms on a daily basis. Due to the inclusion law, Brazilian education is faced with many students who have special educational needs – whether intellectual, cognitive or physical – and teachers must be prepared to provide these students with an education that meets their educational needs, ensuring their learning and development.

KEY-WORDS: Education; development; learning; autism; music.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente na educação brasileira o professor encontra diversos desafios ao lecionar. Além de barreiras relacionadas ás políticas públicas e a gestão educacional nacional, ele também deve estar preparado para atender alunos com necessidades educacionais especiais. As salas de aula das escolas em âmbito nacional, atendem alunos portadores de deficiências, sejam elas intelectuais, cognitivas ou físicas.
A constituição de 1988, garante a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas brasileiras. Esta lei ainda estabeleceu o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, oferecendo igualdade de condições de acesso à educação e permanência na escola, além da garantia de "atendimento educacional especializado" ás pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais. E esta inclusão á escolarização deve ser feita preferencialmente na rede pública de ensino. (BRASIL, 1988). Reafirmando esta determinação de lei, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional focou a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado e gratuito para as pessoas com necessidades educacionais especiais, e foi neste momento que a chamada "lei de inclusão" ganhou força no cenário da educacional brasileiro.
Entre os alunos considerados na definição oficial "portadores de necessidades educacionais especiais", estão as pessoas com autismo. (BRASIL 2008)
Nas salas de aula espalhadas por toda a na-

ção há muitos autistas, porém, não há um número estimado de quantos autistas existem no país. Em alguns casos há o atendimento especializado garantido por lei, mas infelizmente nem todos recebem este atendimento, sendo acompanhado em sua trajetória escolar somente pelo professor titular de sala.

A Criança autista apresenta dificuldades intelectuais, comportamentais e de interação social. Na maioria dos casos, a aprendizagem ocorre em um rítmo diferente do que é considerado normal, e há necessidades de adaptações metodológicas nas atividades escolares para superar barreiras no processo de escolarização.

O presente estudo pretende pesquisar detalhadamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança autista, relacionando estes processos com o uso da música em cada um deles, compreendendo de que forma a música auxilia na superação das barreiras presentes no processo de escolarização da criança autista. Para isto, foi realizada uma minuciosa pesquisa bibliográfica entre os principais estudiosos sobre o tema, além das leis nacionais atuais relacionadas à inclusão escolar.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1- BREVE HISTÓRICO DO AUTISMO

A história do autismo é marcada por grandes evoluções, desde a primeira determinação de seu conceito até a descoberta de todas as formas que ele pode se apresentar nas diferentes pessoas. Ele foi inicialmente, confundido com outros transtornos, porém teve seu conceito fundamentado em 1911.

Quanto ao seu conceito, Téran afirma:

> O termo "autismo" foi nomeado pelo psiquiatra Leo Kanner, tendo como base a terminologia originalmente concebida por seu colega suíço Eugene Bleuler em 1911. Breuler utilizou o termo "autismo" para descrever o afastamento do mundo exterior observado em adultos com esquizofrenia, que tendem mergulhar em suas próprias fantasias e pensamentos. (TÉRAN, 2014, p. 447)

A partir dessa pesquisa e denominação de Kanner é que os estudos sobre autismo avançaram, ganhando mais estudiosos interessados na síndrome.

No ano de 1943, Kanner realizou um estudo com a participação de 11 crianças que apresentavam características do transtorno autístico, porém estas crianças não tinham esquizofrenia (nessa época, autistas eram consideradas pessoas psicóticas e esquizofrênicas).

Os estudos de Kanner determinaram a primeira definição do autismo e a que é usada atualmente. A palavra em si é de origem grega "autos", cujo significado é "próprio", alguém retraído em si mesmo.

Em 1947, foi chamado de esquizofrenia infantil, pois diversos pesquisadores consideravam o autismo uma manifestação adiantada da esquizofrenia. (SALLE et al , 2005). De acordo com as afirmações de Orrú (2007), em 1949, Kanner declarou que o autismo era denominado "autismo infantil" por conta da dificuldade de socialização dos indivíduos e seu desejo obstinado por alguns objetos, além da apresentação de dificuldades na comunicação verbal, o que refletia diretamente no processo de comunicação interpessoal. Todas essas características se manifestavam na infância.

Ainda em 1949, foi determinado por Kanner o primeiro subtipo do autismo, denominado por ele "autismo secundário", que se manifesta aproximadamente no segundo ano de vida, dando evidência de sua presença através do comprometimento da linguagem e desenvolvimento das relações sociais.

As crianças com comportamentos similares ao autismo, porém não suficientes para o diagnóstico, possuem uma variação da síndrome denominada pelo Doutor Hans Asperger de "Psicose autista".

Provavelmente estes pesquisadores basearam suas pesquisas estudando grupos diferentes de pessoas, o que possibilitou diferentes interpretações e que gerou e formulou as conhecidas "Síndrome de Asperger" e " Autismo de Kanner" correspondentes consecutivamente à autismos de baixo e alto nível que conhecemos atualmente.

Somente em 1954, Kanner deu maior atenção ao denominado até então "Autismo Infantil" como uma psicose. Deu continui-

dade aos seus estudos seguindo essa linha de pesquisa, acreditando na importância e relevância do assunto dentro do campo da medicina, psicologia e psiquiatria.
Em suas pesquisas anteriores ele constatou o autismo somente em pessoas com algum nível de retardo mental, porém no decorrer de suas pesquisas, encontrou indivíduos com características do quadro autístico , porém sem retardo mental.
Atualmente, já é um fato conhecido que o retardo mental não é uma característica do autismo, porém uma grande parte dos autista podem apresentar diferentes níveis de retardação da mente, mas como uma condição associada ao autismo e não causadora da síndrome.
Diante destes estudos, somente em 1958, o pesquisador J. Anthony diferenciou o autismo em grau primário idiopático do autismo de grau secundário. Sobre esta pesquisa, Rutter afirma que:

O pesquisador atribuiu ao primeiro um retraimento neonatal ou privações sensoriais com possível lesão cerebral, enquanto que o segundo aparecia após um ano ou um ano e meio, apresentando posteriormente, retraimento psicótico. (GOMÉZ, TÉRAN, 20014, p.463).

Foi também no ano de 1958 que Margareth Mahler diferenciou a denominada “psicose infantil e adulta” da “Psicose infantil simbiótica”. Gómes e Téran (2014) ao comentarem sobre essa diferenciação afirmam que os sintomas característicos da psicose simbiótica manifestam-se quando há separação da criança de sua mãe devido ao processo natural de maturação normal e as possibilidades físicas. No autismo o fato de não reconhecer a própria mãe e não demonstrar relação à estímulos se evidenciam desde as primeiras semanas de vida.
Em 1963, diversos fatores contribuíram para a mudança da forma como o autismo era visto em questões científicas e em seu tratamento. Segundo uma complexa pesquisa realizada por Rutter em 1963, foram por ela apontadas algumas evidencias sobre o autismo e características principais da síndrome: desinteresse social, dificuldade na elaboração da linguagem oral responsiva, conduta motora diferenciada.
Na década de 70 o surgimento das teorias e metodologias cognitivas originou uma investigação e formas de intervenção mais organizada sobre o autismo em questões comportamentais voltadas a socialização do indivíduo.
Rituo em 1976 publicou em um livro, onde abordava o autismo como um distúrbio de desenvolvimento, apontando os déficits cognitivos da criança autista e afirmando que as características se manifestavam desde o nascimento, compreendendo as diversificações e intensidades manifestas diferentemente em cada indivíduo.
O TEA é um agrupamento que engloba transtornos que possuem uma característica oficial estabelecida para uma determinada classe de desordens do desenvolvimento integral do cérebro, que ocorrem antes, durante ou até mesmo após o nascimento.
A maioria destes distúrbios são caracterizados pela dificuldade apresentada pelo indivíduo em comunicar-se e interagir socialmente, assim como a demonstração da necessidade de execução de movimentos repetitivos, denominados estereotipias, que têm o objetivo de ajudar o indivíduo a se regular emocionalmente.
É importante salientar que mesmo que seja possível que estas características estejam presentes de forma comum em todos os transtornos do espectro autistas, elas se manifestam com graus de intensidade diferentes em cada sujeito, estabelecendo, portanto a diferença das intervenções educativas entre os autistas. Também é importante evidenciar, que apesar do transtorno ser o mesmo, cada indivíduo é diferente do outro, não havendo uma fórmula única e exclusiva que deva ser aplicada e auxiliar todas as pessoas autistas. As características das pessoas com TEA podem ser evidentes e notadas logo após o nascimento, ou só serem perceptíveis ao longo do desenvolvimento da vida.
Todos os transtornos inseridos neste grupo são facilmente associados com a deficiência intelectual; as dificuldades com a praxia fina e ampla e alguns distúrbios de atenção, o que compromete diversas habilidades necessárias para a aprendizagem do indivíduo em um ritmo considerado comum.

Em alguns casos os autistas apresentam problemas físicos relacionados ao sono ou distúrbios gastrointestinais. Na maioria das vezes, o autismo vem acompanhado de algumas síndromes, como por exemplo, o déficit de atenção ou hiperatividade; dispraxia ou dislexia.
A dificuldade de aprendizagem é uma barreira presente na vida das pessoas com TEA, e não se resumem somente em dificuldade de cunho escolar, mas em coisas cotidianas da vida, como tomar banho e escolher a própria roupa. Alguns se desenvolvem em um tempo maior do que é considerado normal, outros necessitam de apoio especializado por toda a vida. As intervenções efetivas realizadas com a criança autista visam a melhoria convivência social. O estímulo à interação é realizado através de jogos, instrução social em
diversos contextos de interação e a abordagem de questões comportamentais.
Para que estas intervenções alcancem algum resultado no comportamento social e interação do indivíduo autista quanto mais cedo elas começarem, maiores as chances de melhorar a qualidade de vida do indivíduo.
Na maior parte dos casos, o ensino deve ser repetitivo para que as informações sejam processadas e assimiladas pelo indivíduo, a fim de que ele alcance a compreensão de como usa-las no convívio social. A atenção adulta também não pode ser negligenciada, pelo contrário, deve ser individualizada e diária. Um dos componentes mais importantes nessas intervenções é o protagonismo da família durante todo este processo de estímulo á socialização. E para verificar o progresso do indivíduo, a avaliação se faz necessária, porém neste caso ela deve ser feita através da observação e análise de comportamentos em meio á atividades coletivas.
Algumas características são comuns entre autistas porém todas podem ser estimuladas para que sejam aos poucos desenvolvidas e as dificuldades sejam amenizadas. Os pais devem compreender a forma pela qual a criança autista deve ser educada.
Limites e disciplina devem acompanhar a educação do autista, pois a síndrome não vem acompanhada da ausência de educação e limites. Por este motivo, os pais também devem ser treinados para compreender como lidar com a criança autista, não cedendo à todos os seus caprichos. Existe a necessidade do “não”, assim como a compreensão de quando ela não entende o “não”.
O estímulo ao contato visual, a fala, as relações e atitudes de afetividade também podem ser estimuladas por pais , professores e demais profissionais das especialidades pelas quais a criança passa.
O comportamento deve ser estimulado pelo reforço positivo que consiste em reforçar aquilo de bom que a criança faz através de elogios e trocas as quais julgar necessárias e interessantes para a criança. A aplicação de regras e prejuízos caso elas forem quebradas também é necessário para que a criança compreenda a vida em sociedade e devem ser usadas em casa e no ambiente escolar.
Na escola, a turma também deve ser incentivada a contribuir com o processo de interação da criança autista; eles também devem se adaptar á criança, e a melhor forma de estimular essa aceitação e compreensão do outro é fazê-las entender que as atitudes delas são importantes para o desenvolvimento daquele amigo que possui algumas necessidades educacionais especiais.
É importante compreender que estas intervenções não evidenciarão uma mudança comportamental em curto prazo. O aprendizado da criança autista acontece, porém em um ritmo mais lento do que o que é considerado comum, porém em longo prazo as intervenções evidenciam um avanço na interação social do indivíduo para com a sociedade e consequentemente da sociedade com ele.
As intervenções são necessárias e eficazes, porém devem ser feitas de maneira correta, onde os indivíduos responsáveis pela educação da criança não possuam falas diferentes entre si, para que a criança compreenda de forma global a forma correta de agir mediante determinadas situações no contexto em que está inserida.

2.2- A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA E SEU PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA.

O objetivo central da Educação Especial é a redução de obstáculos que impedem o indivíduo portador de necessidades educa-

cionais especiais atingirem seu completo desempenho na participação das atividades coletivas e a plena e ativa atuação na sociedade. (Nilson, 2003).

As práticas inclusivas evidenciam um avanço nas ideias referentes à Educação Especial. A questão da inclusão tem sido alvo de grandes discussões e debates no contexto educacional brasileiro, entendendo que a palavra inclusão no contexto educacional não é sinônimo da palavra integração. Acredita-se que a integração visa inserir o sujeito na escola – um ambiente já estruturado; esperando que ele se adapte ao que já está pronto, enquanto a inclusão remete à ideia de redimensionar as estruturas físicas da escola, as atitudes da equipe escolar e educandos, a reformula do currículo, a fim de atender as necessidades educacionais especiais do educando. Na integração o sujeito se adapta à escola, na inclusão a escola se adapta para receber o aluno portador de necessidades especiais.

Segundo Ellis (1996), é improvável que toda criança autista tenha um atendimento educacional especializado, mesmo que este seja garantido por lei. Cada jurisdição escolar disponibiliza diferentes formas de atendimento às necessidades especiais apresentadas por alguns de seus educandos, mas o atendimento especializado é o menos utilizado, e quando ele existe, nem sempre é o suficiente para atender a demanda.

Desde que suas habilidades intelectuais as tornem capazes da mínima socialização, crianças com pequeno grau de autismo são inseridas na sala de aula sem um atendimento especializado, tendo suas dificuldades e necessidades educacionais especiais reconhecidas e acomodadas.

Infelizmente crianças com considerável grau de autismo e consequentemente severas dificuldades de aprendizagem, estão em instituições escolares que não reconhecem suas necessidades reais para um a aprendizagem significativa, e por este motivo causam problemas consideráveis de socialização. Alguns casos de autismo são exceções e devem frequentar uma escola especializada, porém a maioria dos autistas possui a necessidade da socialização, e conseguem frequentar a escola regular. A criança autista aprende por meio do contato com seu semelhante, e coloca-la em contato com outros alunos, possivelmente pode- se retirá-la da zona de conforto ajudando-a a conviver em sociedade.

Ainda assim, a melhor solução para o completo e possível desenvolvimento da criança autista é o investimento intelectual proporcionado pelo atendimento educacional especializado.

A pessoa autista tem uma série de limitações relacionais, e isso influencia diretamente em seu processo de aprendizagem.

A interligação no ambiente educacional ainda é um desafio complexo para o indivíduo autista, o que consequentemente agravam as dificuldades no processo de aprendizagem.

O autista possui diversas barreiras que prejudicam seu desenvolvimento e aprendizagem; os mais agravantes são: a dificuldade de organização, distração e a compreensão de ordem sequencial.

A ansiedade por não compreender o tempo cronológico e a sequencia das atividades que serão propostas no dia torna o comportamento da criança autista agitado. Por apresentar dificuldades em memorizar questões abstratas, a rotina visual deve ser feita diariamente para que a ansiedade colocada sobre a atividade seguinte seja amenizada mediante a sensação de domínio sobre os próximos acontecimentos do dia.

A organização é algo muito complicado para uma criança autista. O ato de organizar requer a compreensão do que deve ser feito e um plano de execução para a realização da tarefa. Por este motivo, muitas vezes os autistas não são capazes de desenvolver completamente e organizadamente tarefas relativamente simples. Como forma de estímulo, é importante que haja algo concreto que o leve a compreender a necessidade de guardar o brinquedo, arrumar a mochila para ir para casa, etc. Essa intervenção pode ser feita com imagens ou com objetos que ilustre a atitude que deve ser tomada por ele naquele momento.

A distração é um problema presente em todos os casos de autismo e um dos que mais prejudicam a aprendizagem da criança. Ruídos, conversas alheias ou qualquer coisa que aconteça ao seu redor, por mais simples que seja já é motivo que o desconecta da-

quilo que estava fazendo. É preciso perceber o que rouba a atenção da criança para que seja evitado na hora das atividades.
A dificuldade em sequenciar também é uma dificuldade comum entre os autistas, pois eles apresentam resistência em lembrar das ordens sequenciais das tarefas. Não compreender que se desarrumar a sala em seguida deve arrumar e/ou se brincar com brinquedos depois é necessários guarda-los são questões presentes no cotidiano da criança autista. O uso de recursos didáticos e visuais ajudarão na compreensão da ordem sequencial, a a observação da atitude do colega de sala levará a criança autista à compreender o que deve ser feito, pois ele agirá pela imitação.
O egocentrismo é uma característica muito presente nos autistas, mesmo que tenham recebido orientações sobre a necessidade de partilhar. O incentivo à partilha na educação infantil deve acontecer com estratégias como elogios quando a criança divide algo, jogos coletivos e/ou jogos de mesa que ensinam a criança a esperar a sua vez e a respeitar o espaço do outro.
A criança autista é capaz de aprender e desenvolver suas habilidades. Existem inúmeras formas de intervenção na aprendizagem da criança autista: delimitação de objetivos educacionais; avaliações de desempenho pedagógico; intervenção na comunicação-interação e intervenções no sistema cognitivo e em questões comportamentais.
Os objetivos educacionais e avaliação pedagógica concentram-se em relacionar o que a criança já demonstra saber e traçar novos desafios para o progresso da criança. É avaliar a criança de acordo com a sua forma de aprendizagem. Ao mesmo tempo que ela demonstra saber fazer determinadas coisas, é perceptível suas dificuldades para a realização de atividades, e demonstram grandes frustrações por isso. Neste caso, os educadores devem elaborar estratégias para acalmar a criança, e a mais indicada é a música.
A atividade de avaliação assim como todo o processo de ensino da criança autista deve ser feita por métodos didáticos concretos, compreendendo sua dificuldade em compreender questões abstratas.
A Intervenção na área de comunicação- interação objetiva auxiliar a criança no processo de socialização. Os professores devem ter um olhar atento com as crianças autistas de forma que elas compreendam a atenção que estão recebendo. Devem ajuda-las a compreender as atitudes corretas e incorretas. Estabelecer contato visual é algo que deve ser feito diariamente, e explicar à ela sua rotina diária, os espaços que irão explorar naquele dia, a fim de que ela se sinta segura e diminua a ansiedade sobre o que irá acontecer depois.
As Intervenções na área cognitiva Consistem o desenvolvimento da concentração, imaginação e criatividade. Ajudar a criança a compreender o que esta fazendo, desenhando, do que está brincando e quais são as regras de um jogo. Dessa forma ela conseguirá por si mesma discernir atitudes corretas de incorretas.
A intervenção em questões comportamentais consiste em fazer com que a criança compreenda quais atitudes e ações não são indicadas para o convívio social. É estimulada a descobrir como agir diante de determinadas situações, compreendendo sempre o porquê da correção de determinadas atitudes, sendo encorajada constantemente com elogios e trocas de afeto. Os autistas são muito sensíveis à sentimento, então frases como " isso nos deixa muito tristes" e/ ou " estou muito feliz! Parabéns!" são frases que podem levar a criança a compreender o resultado de suas atitudes, discernindo quais são corretas e quais não são.

2.3 - A MÚSICA RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

Como pode ser observada, a prática docente em qualquer modalidade de ensino busca frequentemente estratégias que facilitem o processo de ensino, garantindo o aprendizado: sempre dando importância à formação integral do sujeito, garantindo a construção de um cidadão que conheça os seus direitos e que cumpra com seus deveres diante da sociedade, não deixando de lado o desenvolvimento no aspecto motor, cognitivo e afetivo.
A busca por ferramentas sonoras e visuais vem crescendo. Por conta do avanço da mídia, o uso da tecnologia tem sido um recurso usado na escola pois já faz parte da vida do

educando fora da escola.
Pensando em novas estratégias de ensino, a música passa a ser um recurso que faz parte do novo conceito de ensinar e uma nova ferramenta em meios á várias que tem surgido. A música tem sido avaliada como um excelente recurso didático na educação e desenvolvimento da criança. Ao pensar no uso da música de forma didática é necessário compreender " como o meu aluno aprende" e não "como eu devo ensinar". Sabemos que existem três formas de aprendizado tradicionais: alguns aprendem observando, outros escutando enquanto outros apreendem fazendo. A música comtempla todas estas formas de
aprendizagem e por isso abrange o desenvolvimento da totalidade do ser humano.

"A música pode oferecer uma forma não verbal de comunicação que facilita a expressão emocional e social das crianças com autismo." (Wigram, T., Pedersen, I. N., & Bonde, 2002, p. 33)

O uso da música pode ser feito de forma tradicional com um professor de música; ou usada por outros professores específicos ou polivalentes, desde que haja um objetivo em seu uso. O importante é possibilitar ao indivíduo diferentes formas pelas quais ele pode desenvolver-se integralmente, nunca esquecendo que o ser também é feito de laços afetivos, emoções, sentimentos e sonhos, e para humanizar a escola precisa ser humana.
Apesar dos diferentes graus de acometimento autista, todos podem aprender. Cada autista apresenta uma diferente relação com a aprendizagem, sendo assim, o que funciona com uma criança autista pode não funcionar com outra, pois há especificidades únicas em cada caso de autismo.
Os autistas apresentam grande sensibilidade sensorial. Isto é normal, assim como podem desenvolver de forma mais específica outros sentidos além do tato. Alguns podem gostar de som, enquanto outros se sentem completamente estressados com qualquer barulho acima da altura normal à qual ele se sente confortável. Os autistas que possuem sensibilidade sensorial demonstram dificuldade em conhecer adequadamente seu próprio corpo e como ocorre a comunicação através dele. Alguns podem não sentir temperaturas extremas, outros se balançam em movimentos repetitivos a fim de buscarem uma saída para aliviar o estresse ou demonstrar sentimentos relacionados à alegria.
Grande parte das crianças autistas demonstra facilidade em aprender através de recursos visuais, pois são atentas à detalhes e possuem uma capacidade de memória acima da média. Alguns conseguem concentrar-se por muito tempo em uma atividade se esta for de sua linha de interesse.
O uso da música na educação de pessoas autista tem sido alvo de pesquisas e experimentos no cenário educacional brasileiro.

A resposta positiva das crianças com autismo à música é frequentemente imediata e espontânea, mesmo quando há dificuldades em outras áreas do desenvolvimento. (Alvin, 1998, p.49).

As pessoas com autismo comumente apresentam suas habilidades sensoriais diferenciadas, tanto na forma de percepção quanto de processamento. Sabe-se também que elas apresentam uma facilidade maior na compreensão de informações espaciais e concretas e dificuldade em analisar partes separadas para chegar na conclusão de um todo.
Há um aspecto muito interessante ligado ao funcionamento cerebral das pessoas com autismo que evidenciam que elas mostram respostas neurofisiológicas delimitadas e em número reduzido para estímulos partindo de palavras. Isso significa que as palavras não são as melhores formas de estímulo para autistas, pois as regiões centrais do córtex pariental apresentam uma significativa limitação de palavras.
Segundo pesquisas que obtiveram resultados analisados em um diagnóstico fisiológico de alterações na pele dos indivíduos enquanto ouviam música, as pessoas com autismo demonstraram ter uma percepção significativa e apropriada dos sentimentos e emoções evocados pelo som. Foi possível notar a identificação de sentimentos como alegria, calma ou tristeza. A percepção dos sentimentos e a expressão emocional presentes na música são identificadas e com-

preendidas pelos autistas.

"A música estrutura o tempo, estimula a atenção e proporciona previsibilidade
— três elementos essenciais para o ensino de crianças no espectro autista." Gold, Wigram, & Elefant, 2006, p. 88.)

A música utilizada juntamente com a terapia no processo de desenvolvimento da criança autista, tem o objetivo de desenvolver talentos, habilidade e capacidades presentes no indivíduo, sendo benéfica para crianças, adolescentes e adultos pois:

- Proporciona a ação participativa das pessoas com autismo dentro da estrutura temporal presente na música, agindo como protagonista da mesma através de participações livre; exploração de instrumentos musicais, improvisações vocais, etc;
- A música oportuniza diferentes formas de expressão e comunicação socialmente adequado e aceito;
- Possibilita às pessoas com autismo assumir responsabilidades diante dos demais indivíduos;
- Estimula o aumento do repertório oral e desenvolvimento da comunicação verbal;

A música, é uma linguagem universal, e tem se revelado uma poderosa aliada no processo de ensino-aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sua natureza sensorial, rítmica e emocional permite acessar caminhos cognitivos e afetivos muitas vezes pouco estimulados por métodos pedagógicos convencionais. Favorece de maneira significativa a comunicação, a interação social e o desenvolvimento da linguagem e aquisição de repertório. É um recurso não só pedagógico, mas afetivo e humanizador.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autismo está presente na sociedade e tem preenchido as salas de aula. O não saber como atuar com ações pedagógicas a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa para o aluno é um dos medos dos educadores.

A aprendizagem da criança autista é diferente, adaptada às suas necessidades educacionais especiais que devem ser supridas.

A música como recurso pedagógico desempenha importante função na educação das crianças autistas. Suas emoções são estimuladas, ambientes são criados e a aprendizagem acontece.

A simplicidade no planejamento, mas a complexidade de sua estrutura embasadora é que fazem que o processo de desenvolvimento infantil do indivíduo autista aconteça progressivamente.

É importante compreender que a educação lúdica deve ser a base norteadora no processo de ensino – aprendizagem da criança autista. Ela não entende o abstrato, então recursos concretos também são necessários.

A música sempre traz benefícios para o corpo e a mente, e a educação da criança autista deve usá-la para proporcionar ao indivíduo a oportunidade de aprender e se desenvolver da forma que lhe convém, diante de todas as suas dificuldades e limitações.

O sujeito autista tem a capacidade de aprender! Nós educadores precisamos buscar a melhor forma de ensiná-los e com isso, aprender com cada um deles.

O investimento em práticas musicais no contexto educacional de crianças autistas configura-se um ato de valorização da diversidade, de potencialização da inclusão escolar, de respeito à pluralidade das formas de aprender e de reafirmação do direito à educação inclusiva, acessível e sensível às singularidades de cada sujeito/ estudante.

4. REFERÊNCIAS

Alvin, J. (1978). Musicoterapia para crianças autistas.

BRASIL. Decreto Lei n. 339, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, DF, 2005.

. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: Acesso em: 24 jun. 2025.

. 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; e altera o § 3odo art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 17 JUN. 2025.

BEYER, Esther. A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir de Piaget. 1998. Dissertação (mestra-

do em educação). Curso de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
BRITO. Teca Alencar de. Música na educação Infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.
DECLARAÇÃO de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre os Princípios, Políticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 10 junho, 1994.)
ELLIS, K. Autismo. Ed. Revinter: Rio de Janeiro, 1996.
GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994. Publicado originalmente em inglês com o título: The frams of the mind: the Theory of Multiple Intelligences, em 1983.
Gold, C., Wigram, T., & Elefant, C. (2006). Musicoterapia para transtorno do espectro autista.
GÓMEZ, A. M. S., TERÁN, N. E. Transtornos de aprendizagem e autismo. Cultural, S.A, 2014.
LAPLANE, A.L.F. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.
LIMA, P.A. Educação inclusiva e igualdade social. São Paulo: Avercamp, 2006. MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.
ORRÚ, S.E. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.
SALLE, E., SUKIENNIK, P.E, SALLE, A.G, ONÓFRIO, R.F, ZUCHI, A. Autismo Infantil –
Sinais e sintomas. In: CAMARGOS Jr, W. e colaboradores.
TUSTIN, F. Autismo e Psicose Infantil. Rio de janeiro: Imago, 1973.
VIGOTSKI, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
Wigram, T., Pedersen, I. N., & Bonde, L. O. (2002). Um guia abrangente para musicoterapia: teoria, prática clínica, pesquisa e treinamento.

RESUMO

Este artigo examina os desafios e possibilidades da educação inclusiva no Brasil, intensificados durante o contexto da pandemia de COVID-19. Aborda-se a persistente distância entre os marcos legais e a concretização da inclusão nas práticas escolares, ressaltando a urgência de reavaliar prioridades e investir na promoção da cidadania. A formação docente é tratada como elemento central nesse processo, destacando-se fragilidades na preparação profissional, a carência de conteúdos específicos como Libras, Braille e informática acessível, bem como a necessidade de integrar saberes teóricos e práticos às políticas públicas e ao cuidado com a saúde mental dos educadores. O texto também discute a importância da Tecnologia Assistiva (TA) como ferramenta para garantir acessibilidade e autonomia, embora sua aplicação ainda enfrente obstáculos significativos. Além disso, enfatiza- se o papel da articulação entre escola, família e demais serviços no desenvolvimento integral dos estudantes. A análise da legislação educacional demonstra que, embora as políticas inclusivas estejam estabelecidas, sua implementação efetiva ainda requer avanços. Defende-se, por fim, um compromisso coletivo e investimentos contínuos para transformar a inclusão de um princípio normativo em uma realidade concreta que assegure dignidade e qualidade educacional a todos.
Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação de Professores; Políticas Públicas; Tecnologia Assistiva; Acessibilidade.
ABSTRACT

This article examines the challenges and possibilities of inclusive education in Brazil, particularly intensified by the COVID-19 pandemic. It addresses the persistent gap between legal frameworks and the actual implementation of inclusion in school practices, emphasizing the urgency of reassessing priorities and investing in citizenship development. Teacher training is considered a central element in this process, highlighting weaknesses in professional preparation, the lack of specific content such as Brazilian Sign Language (Libras), Braille, and accessible computing,

as well as the need to integrate theoretical and practical knowledge with public policies and mental health support for educators. The article also discusses the relevance of Assistive Technology (AT) as a tool for ensuring accessibility and autonomy, despite significant challenges in its practical application. Additionally, it emphasizes the importance of collaboration between schools, families, and other services for the holistic development of students. The analysis of educational legislation shows that, although inclusive policies are in place, their effective implementation still requires progress. Ultimately, the text advocates for a collective commitment and continuous investment to transform inclusion from a normative principle into a concrete reality that ensures dignity and educational quality for all students.
Keywords: Inclusive Education; Teacher Training; Public Policies; Assistive Technology; Accessibility.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma diretriz ética, política e pedagógica que garante o direito de todas as crianças e adolescentes de aprenderem em conjunto, com equidade. Sustentada por marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, essa abordagem reforça a obrigação estatal de promover inclusão e acolhimento nas escolas.

A Carta Magna, no artigo 208, inciso I, assegura igualdade de acesso e permanência na escola. A LDB (Lei n.º 9.394/1996) dedica capítulo à educação especial, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirma um sistema inclusivo em todos os níveis.

O debate sobre inclusão no Brasil ganhou força nos anos 1980, impulsionado por mo-

vimentos sociais. Para Blanco (2003, p. 72), inclusão é resultado de uma trajetória histórica por reconhecimento e equidade, sendo um processo dialógico entre a sociedade e as pessoas com deficiência.
Antes da pandemia, houve avanços: entre 2016 e 2020, matrículas de estudantes com TEA cresceram mais de 50% (USP, 2022). Contudo, persistiam lacunas: 27% das escolas não eram acessíveis (UNICEF, 2023) e apenas 30% dos docentes tinham formação específica (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2020).

A efetivação da inclusão esbarra em obstáculos como a formação docente insuficiente, resistências culturais e carência de recursos. Para Bezerra e Souza (2012), acesso não garante qualidade; é essencial adaptar práticas às necessidades dos alunos com NEE.
O professor é figura central nesse processo, mas muitos relatam insegurança. Beato (2013) observa que, sem formação adequada, educadores recorrem a práticas empíricas. Além disso, barreiras atitudinais e condições materiais precárias refletem desigualdades que dificultam a inclusão.
Apesar de avanços numéricos apontados pelo Censo Escolar, os dados não revelam a realidade prática. A superação dos desafios requer mobilização coletiva.
A pandemia evidenciou e ampliou essas fragilidades. Estudantes com NEE perderam apoios; professores adoeceram; famílias ficaram desassistidas. A exclusão digital tornou-se obstáculo real: em 2020, cerca de 30% dos lares brasileiros não tinham acesso à internet (CETIC.br).
A exclusão digital está ligada a desigualdades sociais. Segundo Almeida (2005), exclusão social e digital se alimentam mutuamente. Assim, ações inclusivas devem promover a cidadania e o respeito à diversidade.
Como afirma Mantoan (2015, p. 15), "a inclusão não é um favor, mas o reconhecimento do outro como sujeito de direitos". A pandemia testou, de forma contundente, a veracidade desse reconhecimento.

2 OBJETIVOS E METODOLOGIA

Este artigo tem como objetivos:

- Analisar os impactos da pandemia na educação inclusiva brasileira;
- Identificar os grupos mais vulnerabilizados durante esse período;
- Propor caminhos para políticas públicas que superem o assistencialismo e fortaleçam uma inclusão emancipadora.

A metodologia adotada é uma revisão bibliográfica e documental, baseada em estudos científicos, relatórios institucionais (INEP, MEC, CNTE, Fundação Lemann) e análises de especialistas.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL PRÉ-PANDEMIA: Avanços legais, políticas públicas e desafios estruturais

Nas últimas décadas, o Brasil avançou na formulação de legislações inclusivas, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em vigor desde 2008 e revisada em 2020. A partir da década de 1980, os debates sobre educação inclusiva ganharam visibilidade com o apoio de movimentos sociais e associações de defesa das pessoas com deficiência. Já a LDB nº 9.394/96 destinou um capítulo à educação especial, e a PNEEPEI destacou-se ao propor uma escola que valorize as potencialidades individuais, garantindo acesso ao conhecimento sem impor um currículo padronizado. Entre suas contribuições está o Atendimento Educacional Especializado (AEE), essencial para o processo de inclusão.
Essas políticas vão além da legislação, envolvendo discursos, práticas pedagógicas, financiamento e interesses diversos. Para Carvalho (2021), embora bem fundamentadas, enfrentam desafios de implementação. Barbosa (2024) destaca a importância de um "compromisso coletivo que envolva todos os atores sociais e educacionais". Contudo, como observam Rabelo e Amaral (2003), persiste a tensão entre os ideais de equidade e a realidade excludente, influenciada por padrões hegemônicos de normalidade.
O aumento de 37% nas matrículas de estudantes com deficiência entre 2016 e 2019 (INEP, 2019) evidencia avanços, mas os dados quantitativos não traduzem, por si só, a qualidade das práticas inclusivas. Hoje, mais de meio milhão de alunos com deficiência estão matriculados no ensino fundamental,

segundo o Censo Escolar, exigindo políticas sustentáveis.

Apesar dos avanços legais, persistem obstáculos estruturais. Apenas 18% das escolas públicas possuem salas de recursos multifuncionais (Censo Escolar, 2019), e mesmo onde existem, muitas não atendem às diretrizes das políticas nacionais. A falta de recursos humanos e materiais inviabiliza práticas que contemplem a diversidade dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE).

A formação docente é outro desafio central. Muitos professores relatam insegurança para trabalhar com alunos que demandam abordagens específicas. A ausência de formação continuada compromete a qualidade do ensino inclusivo

(Barbosa, 2024). Beato (2013) observa que grande parte dos educadores não recebeu preparo adequado, e segundo Terra e Gomes (2013), 84,5% dos que fizeram cursos voltados à inclusão ainda se sentem despreparados.

Esse despreparo gera estresse, especialmente quando os docentes precisam adaptar, sozinhos, os planejamentos pedagógicos. Torres e Mendes (2019) apontam que os cursos de licenciatura abordam pouco a educação especial. Para Oliveira (2020, p. 42), a formação inicial ainda está centrada nas deficiências, não nas potencialidades dos alunos.

Além disso, há situações que exigem conhecimentos específicos, como o ensino de estudantes surdos, que demanda domínio da Libras e sensibilidade cultural. Persistem práticas que ignoram a singularidade dos estudantes e mantêm currículos padronizados. O Parecer CNE/CEB nº 17/2001 recomenda estratégias pedagógicas adaptadas, mas muitas vezes limita-se a reforçar o respeito como princípio, sem abordar as particularidades de cada deficiência.

As barreiras atitudinais, geralmente derivadas do desconhecimento e da falta de experiências prévias, ainda dificultam a inclusão. Para Barbosa (2024), superá-las requer formação docente reformulada e o engajamento da comunidade escolar, promovendo uma cultura de respeito à diversidade.

4 IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

4.1 Exclusão Digital e Barreiras ao Ensino Remoto

A adoção repentina do ensino remoto durante a pandemia evidenciou com ainda mais força as desigualdades estruturais já presentes no sistema educacional brasileiro. A ausência de plataformas digitais acessíveis — sem recursos como LIBRAS, audiodescrição ou leitores de tela — agravou a marginalização de estudantes que mais necessitavam de apoio. Como já mencionado, a precariedade no acesso à internet e a ausência de políticas públicas eficientes comprometeram gravemente a experiência de ensino e aprendizagem, atingindo tanto professores quanto alunos.

Mesmo em pleno século XXI, muitos domicílios brasileiros seguem sem infraestrutura mínima para conexão digital, reflexo direto das disparidades sociais e

econômicas do país. Essa exclusão tecnológica está intimamente ligada à exclusão social mais ampla e revela-se como mais um obstáculo à efetivação dos direitos educacionais. Warschauer (2006, p. 289) enfatiza a magnitude do desafio, ao afirmar que promover inclusão social requer esforços para reduzir a marginalização, a pobreza e a desigualdade, estendendo oportunidades a todos.

Dados do INEP (2021) apontaram uma queda de 28% nas matrículas de estudantes com deficiência no período pandêmico, revelando um alarmante desaparecimento de milhares de alunos das redes escolares. Essa exclusão, que é ao mesmo tempo digital, social e simbólica, mantém à margem os sujeitos que não se enquadram nas normas sociais predominantes.

Além das limitações técnicas e logísticas, faltaram investimentos consistentes para garantir conectividade de qualidade e a adaptação do sistema de ensino a essa nova realidade. A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas de inclusão exige profissionais capacitados, conscientes de suas potencialidades e limitações. Ribeiro (2012, pp. 102-103) des-

taca a necessidade de educadores preparados para operar essas ferramentas de forma crítica e eficaz, evitando que o que deveria ser instrumento de inclusão se transforme em fator de exclusão.
As tecnologias assistivas, quando bem implementadas, têm o potencial de remover barreiras, promover autonomia e enriquecer o processo pedagógico, tornando-o mais interativo e acessível. No entanto, a distância entre a teoria e a prática permanece grande: apesar da crescente exposição de professores a cursos e ferramentas digitais, ainda são escassas as evidências de mudanças significativas no cotidiano escolar que apontem para uma verdadeira integração dos alunos com deficiência. A falta de familiaridade com os aplicativos e suas funcionalidades também contribuiu para os entraves vivenciados durante o ensino remoto.

4.2 Regressão Cognitiva e Impactos na Saúde Mental

O isolamento social trouxe sérias consequências emocionais e cognitivas, especialmente entre crianças e adolescentes. Quadros de ansiedade, depressão e a regressão de habilidades socioemocionais se intensificaram. No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os comportamentos desafiadores

aumentaram de forma significativa, conforme apontado pela ABRA (2022). O cenário pandêmico gerou um crescimento vertiginoso do estresse emocional em escala global, e seus efeitos são particularmente duradouros e prejudiciais durante as fases de desenvolvimento cerebral.
Outro agravante foi a suspensão de atendimentos especializados: 76% das famílias de estudantes com deficiência relataram interrupções em terapias e serviços essenciais durante a pandemia (FUNDAÇÃO DORINA NOWILL, 2021). Apesar de as diretrizes educacionais e de saúde mental defenderem os direitos de pessoas com deficiência em ambientes inclusivos, ainda é evidente a falta de diálogo entre as políticas voltadas à educação e aquelas voltadas à saúde mental. Como consequência, o sofrimento psíquico continua fora do escopo dos documentos oficiais da educação inclusiva, comprometendo avanços nesse campo.
A articulação entre os setores da educação, saúde e assistência social é essencial para a inclusão plena. Contudo, como já abordado anteriormente, a escassez de recursos materiais e humanos continua sendo um grande entrave. Soma-se a isso a ausência de transporte adaptado, a dificuldade de cooperação entre docentes da sala regular e os profissionais da educação especial, além da inexistência de equipes multiprofissionais em muitas escolas públicas — diferentemente das escolas especializadas que, no passado, contavam com suporte técnico mais completo.
A sobrecarga das famílias durante o ensino remoto, especialmente das mães, que assumiram o papel de cuidadoras e mediadoras pedagógicas, também escancarou a fragilidade das redes de apoio. A espera prolongada por consultas no SUS — com especialistas como neuropediatras, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais — revela uma realidade marcada pela insuficiência dos serviços públicos em garantir a continuidade dos atendimentos necessários para o desenvolvimento integral dessas crianças.

5 A CRISE DOCENTE E O ESGOTAMENTO DO SISTEMA: Sobrecarga, Despreparo e Falta de Apoio Institucional

De acordo com pesquisa nacional da CNTE (2021), 65% dos docentes afirmaram nunca ter sido preparados para utilizar tecnologias de forma pedagógica. Ainda assim, precisaram adaptar conteúdos, conduzir aulas online e manter contato

com as famílias, muitas vezes sem qualquer tipo de orientação ou suporte institucional. Durante o período pandêmico, boa parte das redes públicas de ensino não ofereceu formação emergencial, materiais pedagógicos acessíveis ou suporte emocional aos educadores. A sensação de abandono foi amplamente relatada. Como afirma Freire (1996, p. 23), “ninguém educa sozinho” — no entanto, muitos professores tiveram de enfrentar os desafios do ensino remoto isoladamente.
A carência de formação contínua e especializada é apontada por Barbosa (2024) como

um dos maiores entraves à consolidação de práticas educacionais inclusivas, o que compromete a qualidade da mediação pedagógica, especialmente com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Professores frequentemente relatam insegurança diante da diversidade em sala, o que pode comprometer o desenvolvimento de estratégias eficazes e gerar exclusão velada. Segundo Aliante, Mussa e Pereira (2020), a falta de preparo é uma das principais causas de estresse entre os profissionais. Como aponta Beato (2013), essa deficiência formativa, muitas vezes presente desde a formação inicial, leva docentes a atuarem de forma empírica diante da inclusão.

Embora existam cursos e programas de formação, seus efeitos na prática cotidiana são limitados. Soma-se a isso a escassez de conhecimentos aplicados sobre deficiências múltiplas, o que acentua o sentimento de despreparo. A sobrecarga de trabalho também é acentuada pela ausência de cultura colaborativa entre docentes. Em muitos contextos, a responsabilidade pelo atendimento inclusivo recai sobre poucos profissionais, aumentando a pressão e a exaustão.

Estudo da USP (2022) revelou que 67% dos professores apresentaram sintomas de ansiedade e depressão durante a pandemia. O esgotamento docente, embora não seja um fenômeno recente, foi intensificado pela rotina de isolamento, pelo ensino remoto e pela multiplicidade de funções assumidas. Educadores da Educação Especial mostraram-se particularmente vulneráveis à Síndrome de Burnout, segundo Aliante, Mussa e Pereira (2020), em razão das demandas complexas e da falta de suporte. Entre os sintomas estão exaustão emocional, distanciamento afetivo e atitudes negativas frente ao trabalho. Carlotto (2011) já alertava para elevados níveis de desgaste emocional e despersonalização entre docentes.

Os impactos do adoecimento ultrapassam o campo psicológico. Muitos professores relatam sintomas físicos, como dores constantes, distúrbios do sono, irritabilidade e fadiga. Cipriano (2019) destaca o agravamento desses problemas de saúde mental em virtude das exigências emocionais e estruturais vivenciadas.

Além das limitações formativas, a escassez de recursos materiais e humanos compromete a implementação de práticas pedagógicas equitativas. Salas de recursos multifuncionais frequentemente não oferecem as tecnologias assistivas e estruturas adequadas previstas em diretrizes federais. Também há dificuldade em integrar diferentes áreas profissionais. Escolas regulares, ao contrário das instituições especializadas, raramente contam com equipes multiprofissionais. Conforme a UNESCO (2009), é fundamental que docentes da sala regular atuem em parceria com especialistas em Educação Especial, com apoio familiar e de auxiliares — mas essa rede, em muitos contextos, inexiste.

Apesar dos avanços legislativos em torno da inclusão escolar, persistem barreiras culturais entre educadores, famílias e comunidades escolares. A resistência em acolher práticas inclusivas evidencia a urgência de um trabalho formativo mais profundo e coletivo. Barbosa (2024) conclui que enfrentar essas dificuldades exige esforço conjunto de gestores, instituições educacionais, profissionais da educação e comunidade em geral.

6 RETORNO ÀS AULAS: Dificuldades de Readaptação e Aumento da Demanda por Apoio Especializado

O retorno dos estudantes com deficiência às escolas evidenciou lacunas significativas na aprendizagem, nas interações sociais e na estrutura institucional. Professores relataram insegurança ao tentar reintegrar esses alunos em rotinas minimamente inclusivas, evidenciando a carência de formação continuada e especializada (Barbosa, 2024). Essa lacuna compromete práticas pedagógicas eficazes e pode perpetuar formas de exclusão.

Segundo Aliante, Mussa e Pereira (2019), a falta de capacitação específica é uma das principais fontes de estresse docente. Muitos profissionais não tiveram contato, em sua formação inicial, com estratégias voltadas ao trabalho com turmas heterogêneas. Beato (2013) aponta que isso leva os professores a atuarem

empiricamente, por tentativa e erro, sem

respaldo teórico consistente. Ainda que haja iniciativas pontuais, a formação sólida e prática, especialmente sobre deficiências múltiplas, segue sendo uma necessidade urgente, somando-se à falta de materiais, apoio administrativo e recursos financeiros. Problemas de infraestrutura e ausência de tecnologia assistiva persistem.

A cultura escolar brasileira historicamente não favorece a colaboração entre o professor do ensino comum e o da Educação Especial, o que enfraquece práticas inclusivas. Costa (2023) defende que a readaptação exige mais do que esforço individual: requer suporte técnico, tempo pedagógico adequado, escuta sensível e mediação especializada. Isso inclui investimentos em formação, contratação de profissionais e uma cultura que valorize a diversidade, integrando temas como saúde mental à formação docente.

Nesse contexto, cresceu também a demanda por apoio especializado — como psicólogos, fonoaudiólogos e cuidadores — sem que as escolas públicas tivessem estrutura para absorvê-la. A ausência de articulação intersetorial com o SUS e o distanciamento das famílias agravaram a reintegração. A falta de equipes multiprofissionais nas escolas regulares limita sua capacidade de atender às múltiplas necessidades dos estudantes. A UNESCO (2009) enfatiza a importância da parceria entre docentes da sala comum e da Educação Especial, com apoio de auxiliares, família e redes locais.

Na prática, porém, é difícil promover cooperação entre os profissionais da escola. A ausência de diálogo entre professor regente, AEE, coordenação e gestão compromete a construção de estratégias efetivas. Sem acesso contínuo a terapias e acompanhamentos médicos, muitos estudantes enfrentam crises emocionais, afetando também o bem-estar docente. A sobrecarga dos serviços especializados e a escassez de vagas agravam essa vulnerabilidade, enquanto a falta de políticas voltadas à saúde mental e proteção dos educadores amplia os desafios.

A invisibilização do sofrimento psíquico dos alunos nas políticas públicas impede avanços reais. Como afirma Freire (1996, p. 23), "ninguém educa sozinho" — e a pandemia escancarou o isolamento dos professores, que enfrentaram esse cenário sem o suporte necessário.

7 RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS

Diante do contexto exposto, propõe-se a adoção de um conjunto articulado de medidas com vistas ao fortalecimento da educação inclusiva no Brasil:

1. Ampliação do investimento em tecnologias assistivas e acessíveis É essencial garantir a implementação efetiva de recursos como LIBRAS, audiodescrição e leitores de tela, de modo a promover autonomia e participação dos alunos com deficiência. A tecnologia assistiva compreende instrumentos e estratégias voltados à ampliação da independência das pessoas com deficiência, variando desde itens simples até softwares específicos. Embora iniciativas como o Programa Escola Acessível e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) já tenham buscado incorporar tais recursos, sua aplicação ainda encontra limitações estruturais e operacionais. Assim, é imprescindível que o poder público invista não apenas na aquisição de equipamentos, mas também na formação de profissionais capacitados para sua utilização adequada, de modo que a tecnologia seja uma aliada, e não uma nova barreira.
2. Fortalecimento da formação docente continuada, com ênfase na inclusão e na saúde mental Como já citado, a formação dos professores é um pilar essencial para o sucesso de práticas pedagógicas inclusivas. Isso inclui não só o domínio de metodologias adaptativas e estratégias de ensino para atender a diferentes tipos de deficiência, mas também a compreensão das dimensões emocionais e comportamentais envolvidas no processo educativo. A ausência de preparo adequado, tanto na formação inicial quanto na continuada, ainda compromete a atuação dos docentes em contextos de diversidade. A articulação entre inclusão educacional e saúde mental, historicamente tratadas de forma dissociada, precisa ser abordada de maneira integrada, contemplando o bem-estar psíquico tanto de estudantes quanto de educadores. A formação deve, portanto, munir os profes-

sores de repertórios teóricos e práticos que os habilitem a adaptar o currículo, colaborar com especialistas, envolver as famílias e agir com sensibilidade frente às diferentes realidades.

3. Expansão do atendimento intersetorial e fortalecimento das parcerias entre educação, saúde e assistência social Como mencionado anteriormente, a inclusão efetiva demanda a articulação entre

diferentes setores. O trabalho multidisciplinar envolvendo escolas, universidades, serviços de saúde e assistência social é imprescindível para assegurar um atendimento integral às pessoas com deficiência. Isso implica, por exemplo, a colaboração entre docentes da sala regular e especialistas da Educação Especial, além do apoio contínuo das famílias e profissionais da saúde, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. A criação e ampliação de estruturas como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), previstas desde 2002, e a atuação das universidades em pesquisa e extensão voltadas à inclusão, são estratégias com grande potencial transformador. É necessário superar o atual modelo fragmentado de atendimento, promovendo ações conjuntas e efetivas que respeitem os direitos educacionais de todos.

4. Implementação de políticas de busca ativa para combater a evasão escolar

Embora ainda pouco abordada nas fontes consultadas, a adoção de medidas que possibilitem identificar e reintegrar estudantes em situação de abandono escolar é fundamental, sobretudo no cenário pós-pandêmico. A busca ativa deve ser pensada como uma política pública estratégica, envolvendo escolas, conselhos tutelares, serviços de assistência social e famílias, para garantir o direito à educação de todos os alunos.

5. Criação de redes de apoio aos profissionais da educação, com espaços de escuta e cuidado A consolidação de práticas inclusivas exige o engajamento coletivo dos diferentes atores da comunidade escolar. Para isso, é necessário estabelecer redes internas de suporte, promovendo uma cultura de cooperação e acolhimento. Ambientes colaborativos e espaços dedicados ao cuidado emocional dos docentes — ainda que nem sempre formalmente instituídos — são essenciais frente aos desafios enfrentados no cotidiano escolar. A psicopedagogia e a psicologia escolar desempenham papel central nesse contexto, oferecendo suporte técnico e emocional aos educadores. Além disso, melhorias nas condições de trabalho, como remuneração justa, plano de carreira, tempo para planejamento e turmas reduzidas, são aspectos igualmente importantes para garantir a sustentabilidade das práticas inclusivas. Conforme ressaltam Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999), comunidades educativas que atuam de forma colaborativa fortalecem

significativamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como enfatizam Stainback e Stainback (1999, p. 35), "a inclusão de verdade acontece quando todos sentem que pertencem". Para que isso ocorra, é necessário um compromisso coletivo e contínuo, envolvendo educadores, gestores, famílias, comunidade e poder público. Esse compromisso deve se expressar em ações concretas, voltadas à formação docente, ao investimento em infraestrutura e ao cultivo de uma cultura que valorize as diferenças e promova a equidade. Como conclui Barbosa (2024, p. 60), trata-se de construir uma escola mais justa, humana e verdadeiramente inclusiva.

8 CONCLUSÃO

A pandemia de COVID-19 evidenciou fragilidades históricas da educação brasileira e reforçou a urgência de transformar a inclusão escolar de um ideal legal para uma prática concreta e cotidiana. Como já destacado, as marcas deixadas por esse período demandam a redefinição de prioridades, reconhecendo que investir em formação de qualidade, cuidado integral e acessibilidade é fundamental para garantir direitos e promover cidadania.

A análise das políticas formativas revela lacunas relevantes. Um levantamento realizado em currículos de cursos de licenciatura em universidades brasileiras mostra que, em muitos casos, não há disciplinas específi-

cas voltadas à Educação Especial ou Inclusiva. Essa ausência compromete a preparação dos futuros professores para atuarem com a diversidade nas salas de aula. Mesmo em documentos institucionais amplos, como os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), a inclusão de pessoas com deficiência nem sempre aparece como diretriz clara, ainda que alguns mencionem princípios como solidariedade, respeito à diversidade e equidade social, bem como metas de atendimento educacional especializado.

Por outro lado, nas instituições em que há disciplinas dedicadas à temática, observa-se o esforço em oferecer subsídios teóricos e práticos que possibilitem aos licenciandos refletir sobre sua futura atuação profissional em contextos inclusivos. Esses componentes curriculares abordam desde os marcos legais e históricos da educação especial até os aspectos políticos, sociais e pedagógicos que permeiam a atuação docente junto à diversidade. Também incluem estudos sobre os processos

diferenciados de desenvolvimento e aprendizagem, as bases dos sistemas de apoio e a importância do conhecimento de ferramentas como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), frequentemente ofertada como disciplina optativa.

Dessa forma, como já mencionado ao longo do artigo, a concretização de uma educação inclusiva efetiva passa por uma reestruturação nos currículos da formação inicial e continuada de professores, assegurando a construção de saberes específicos sobre as necessidades educacionais especiais e a capacidade de acompanhar, com intencionalidade, o percurso escolar de todos os estudantes. Essa formação deve dialogar com as políticas públicas existentes e com a realidade prática das escolas, promovendo a articulação entre teoria e vivência cotidiana.

Em síntese, consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva exige o fortalecimento do preparo docente, a ampliação do acesso a tecnologias assistivas adequadas e a formulação de políticas educacionais que promovam ambientes acolhedores, colaborativos e respeitosos. Trata-se de um compromisso coletivo com a equidade e com o direito de todos à aprendizagem em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

ABRA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTISMO. Relatório anual. Brasil, 2022.

ALIANTE, Gildo; MUSSA, Abacar; PEREIRA, Angelina Mualaquia. Estresse ocupacional em professores moçambicanos da educação inclusiva. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, v. 11, n. 1, p. 162-181, 2020.

ALMEIDA, L. B.; DE PAULA, L. G. Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação/Journal of Information Systems and Technology Management, v. 2, n. 1, p. 55-67, 2005.

BARBOSA-VIOTO, V. C.; VITALIANO, C. R. A. Percepções de futuros pedagogos sobre a formação para a inclusão escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 19, n. 4, p. 627-644, out./dez. 2013.

BEATO, A. S. H. Educação inclusiva: estudo de caso sobre as percepções dos docentes e dos encarregados de educação. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, 2013.

BEZERRA, A. A. C.; SOUZA, M. A. A. Somos todos seres muito especiais: uma análise psicopedagógica da política de educação inclusiva. Fortaleza, CE: UFC, 2012.

BLANCO, R. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. Foz do Iguaçu, 2003. Disponível em: <sem link>. Acesso em: 08 mar. 2025.

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, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 27, n. 4, p. 403–410, out./dez. 2011.

CARVALHO, T. C. de. Educação inclusiva e prática psicopedagógica. Maringá- PR: UniCesumar, 2021.

CIPRIANO, J. A. et al. Docência e ansiedade: a ampliação do PSE como medida preventiva na saúde mental do professor. In: Anais do

VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <sem link>. Acesso em: 26 mar. 2025.
CNTE – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Educação em tempos de pandemia: pesquisa nacional. Brasil, 2021.

COSTA, Maria Cristina. A inclusão no retorno presencial: reflexões e práticas. São Paulo: Cortez, 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. Educação inclusiva em tempos de pandemia: desafios e perspectivas. São Paulo, 2021.
INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar 2019. Brasília, DF, 2020.
INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório: impactos da pandemia na educação. Brasília, DF, 2021.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.
OBSERVATÓRIO DO PNE. Relatórios de monitoramento. Brasil, 2020.

OLIVEIRA, Marta Gil. Educação inclusiva: a construção da escola para todos. 6. ed. São Paulo: Global, 2020.

RABELO, Annete Scotti; AMARAL, Inez Janaina de Lima. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. (Org.). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 209-221.
RIBEIRO, J. As TIC na educação de alunos com necessidades educativas especiais: proposta de um programa de formação para o ensino básico. 2012. Tese (Doutorado em Multimédia e Educação) – Universidade de Aveiro. Disponível em: http://hdl.handle.net/10773/9198.
STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 91-118, 2013.
TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atitudes sociais e formação inicial de professores para a educação especial. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, p. 765-780, 2019.
UNESCO. Política de inclusão na educação: a abordagem para a educação aberta e à distância. Paris: UNESCO, 2009.
UNICEF. Relatório anual. Brasil, 2023.

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Relatório de pesquisa: saúde mental de estudantes e professores durante a pandemia. São Paulo, 2022.
WALTHER-THOMAS, C.; KORINEK, L.; MCLAUGHLIN, V. L. Collaboration to support student's success. Focus on Exceptional Children, v. 32, n. 3, p. 1-18, 1999.

WARSCHAUER, M. Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Senac, 2006.

A INCLUSÃO E O SEU PODER DENTRO DA EDUCAÇÃO

GARDENIA FERREIRA LIMA DA SILVA

RESUMO
Este trabalho irá discutir que algumas experiências práticas de sistematização da educação em direitos humanos em variados contextos educacionais são apresentadas, com o propósito de aprimorar a discussão acerca da relevância e dos obstáculos dessa prática. Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância da sistematização da prática da educação em direitos humanos no contexto educacional. A partir de uma revisão bibliográfica, são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam a abordagem dos direitos humanos na educação, destacando a necessidade de uma prática pedagógica que promova a reflexão crítica e a construção de valores democráticos e inclusivos. Neste estudo, discutem-se as táticas e abordagens que podem ser empregadas para a implementação da educação em direitos humanos, levando em conta a diversidade cultural, étnica e social dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Prática pedagógica; Sistematização; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A humildade e o senso de justiça são valores fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, onde todos os indivíduos tenham seus direitos respeitados e suas diferenças reconhecidas. Neste texto, vamos explorar a importância do aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos, discutindo como esses valores podem influenciar positivamente a convivência e as relações interpessoais.

A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. Isto pode ocorre no âmbito familiar, na sua comunidade, no trabalho, junto com seus amigos, nas igrejas, etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas.

Os sistemas escolares são parte deste processo educativo em que aprendizagens básicas são desenvolvidas. Ali, conhecimentos essenciais são transmitidos, normas, comportamentos e habilidades são ensinados e aprendidos. Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para sobrevivência e bem estar social. (p. 1)

Outra estratégia importante para promover a inclusão educacional é a valorização da participação e do protagonismo dos alunos, incentivando a expressão de suas opiniões, ideias e experiências e promovendo a construção de uma cultura escolar mais democrática e participativa. A promoção de projetos educativos que abordem temas como direitos humanos, diversidade cultural, igualdade de gênero e inclusão social pode contribuir para a conscientização dos alunos sobre a importância da valorização da diversidade e do respeito às diferenças.

É fundamental que a escola promova ações de sensibilização e conscientização junto à comunidade escolar, envolvendo pais, responsáveis, alunos, professores, gestores e demais profissionais que atuam na instituição. Essas ações podem incluir palestras, workshops, debates, campanhas de conscientização e eventos culturais que abordem temas relacionados à inclusão, diversidade e direitos humanos, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais solidária, acolhedora e comprometida com a promoção da equidade e da justiça social.

Em síntese, uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos é uma educação para todos, que tem como objetivo garantir o acesso equitativo e a qualidade para todos os alunos, respeitando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que a equipe docente trabalhe de forma colaborativa e engajada na promoção da inclusão, planejando ações eficazes e criando um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade e promova o respeito mútuo. A inclusão educacional é um processo contí-

nuo e desafiador, que requer o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar, visando a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva para todos.

FORMAÇÃO E A INCLUSÃO

É dever de todos consolidar uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos, e sendo fundamental para garantia que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas diferenças e promovendo a equidade em todos os níveis de ensino. A inclusão educacional refere-se ao direito de todos os alunos, independente de suas características individuais, terem acesso a um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades.

Nancy Fraser (2001) destaca que as demandas por reconhecimento se vêm afirmando nos debates há tempos:

Demandas por "reconhecimento das diferenças" alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos "pós-socialistas", identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivador para a mobilização política. Dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconômica como remédio para injustiças e objetivo da luta política. (p. 245)

Uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos envolve a garantia de que todos os alunos sejam tratados com respeito, dignidade e igualdade, tendo suas necessidades individuais consideradas e atendidas de forma adequada. Isso inclui alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem, dificuldades emocionais, problemas de comportamento, entre outros, que precisam de apoio especializado e adaptações curriculares para alcançarem o seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

da inclusão educacional está fundamentado nos direitos humanos, que estabelecem que todas as pessoas têm direito à educação, sem discriminação de qualquer tipo. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento pleno e a realização de cada indivíduo, sendo dever do Estado garantir o acesso equitativo e universal à educação para todos.

A realidade mostra que ainda há muitos desafios a serem superados para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. A falta de recursos, a falta de formação adequada dos profissionais da educação, a falta de estrutura física e a falta de políticas públicas eficazes são apenas algumas das barreiras que impedem a efetivação da inclusão educacional baseada nos direitos humanos.

Para ratificar uma educação inclusiva e equitativa, é fundamental que a equipe docente esteja preparada e engajada em criar um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade, promova o respeito mútuo e a tolerância e garanta o acesso igualitário a todos os alunos. Para isso, é necessário planejar e implementar ações eficazes de inclusão, que considerem as necessidades e potencialidades de cada aluno, respeitando sua individualidade e garantindo seu pleno desenvolvimento.

Um dos primeiros passos para promover a inclusão na escola é a formação continuada dos professores, que devem estar preparados para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula, adaptando suas práticas pedagógicas e buscando estratégias que promovam a aprendizagem de todos. A capacitação dos educadores em temas como educação inclusiva, direitos humanos, diversidade e igualdade é essencial para que possam atender às necessidades específicas de cada aluno e garantir um ambiente educacional mais justo e acolhedor.

Os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença. (Fraser, 2007, p. 3)

É importante que a equipe docente trabalhe em conjunto com profissionais de apoio, como psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para identificar as necessidades individuais de cada aluno e planejar ações de apoio e

acompanhamento personalizado. A criação de planos de acompanhamento e intervenção, que incluam estratégias diferenciadas de ensino, adaptações curriculares e recursos especiais, pode contribuir significativamente para o sucesso acadêmico e social dos alunos com necessidades especiais.
Sergio Haddad afirma diante deste contexto:
Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer "ser mais", diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa.
A formação docente para a educação em direitos humanos deve ser um processo contínuo e multidisciplinar, que envolva não apenas a teoria, mas também a prática. Os professores precisam ser capacitados para incorporar esses temas em suas aulas de forma transversal, ou seja, relacionando-os com diferentes disciplinas e conteúdos curriculares.
Uma das estratégias mais eficazes para a formação docente em direitos humanos é a realização de cursos e workshops específicos sobre o tema. Nessas formações, os educadores têm a oportunidade de discutir conceitos, trocar experiências e elaborar práticas pedagógicas inovadoras que promovam a reflexão crítica e o respeito à diversidade.
É fundamental que as instituições de ensino promovam a cultura dos direitos humanos no ambiente escolar, criando espaços de debate e reflexão sobre questões sociais e políticas. Os docentes também podem contar com o apoio de psicólogos e assistentes sociais para lidar com situações de discriminação e violência no ambiente escolar.

(...) difundir a cultura de direitos humanos no país, o que prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais. (Brasil, 2006, p. 26)

Outra estratégia importante para a formação docente em direitos humanos é o estímulo à pesquisa e à produção de materiais didáticos relacionados ao tema. Os professores podem desenvolver projetos interdisciplinares que abordem questões como a igualdade de gênero, o combate ao preconceito racial e a promoção da inclusão social, incentivando os alunos a refletirem sobre essas temáticas de forma crítica e engajada.
Os esforços empreendidos na formação docente em direitos humanos ainda existem muitos desafios a serem superados. Um dos principais obstáculos é a resistência de parte da sociedade em abordar esses temas de forma aberta e crítica, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e respeitosas.
A falta de recursos e de políticas públicas voltadas para a promoção da educação em direitos humanos também representa um entrave para a formação docente nesse sentido. Muitos professores enfrentam dificuldades em obter materiais didáticos e apoio institucional para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que promovam o respeito à diversidade e a igualdade de direitos.
Diante desses desafios, é fundamental que as instituições de ensino, os órgãos governamentais e a sociedade civil se mobilizem em prol da formação docente em direitos humanos, promovendo a conscientização e a sensibilização de todos os envolvidos no processo educativo. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, onde todos tenham seus direitos respeitados e garantidos.
A capacitação docente para a sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é um processo fundamental para promover uma cultura de respeito, tolerância e igualdade nas escolas. Os educadores têm um papel fundamental nesse processo, pois são eles os responsáveis por disseminar esses valores entre os alunos e prepará-los para enfrentar os desa-

fios da sociedade contemporânea. Por isso, é essencial investir na formação continuada dos professores e na criação de estratégias pedagógicas inovadoras que promovam a reflexão crítica e o respeito à diversidade. A educação em direitos humanos não é apenas um direito de todos, mas também uma necessidade urgente em um mundo cada vez mais marcado por injustiças e desigualdades.

A humildade é uma qualidade que está relacionada à capacidade de reconhecer nossas limitações, aprender com nossos erros e aceitar a diversidade de ideias e opiniões. Em um mundo marcado pela competição e individualismo, a humildade se torna essencial para promover a empatia, a solidariedade e a cooperação entre as pessoas. Através da humildade, somos capazes de reconhecer que não somos superiores aos outros e que cada indivíduo possui suas próprias habilidades, experiências e perspectivas.

O aprendizado através da humildade requer humildade para reconhecer que não temos todas as respostas, que podemos aprender com os outros e que estamos sempre em constante evolução. Essa postura de abertura para o aprendizado nos permite ampliar nossos horizontes, questionar nossas próprias crenças e valores e buscar novas formas de pensar e agir. A humildade nos torna mais tolerantes e receptivos às diferenças, promovendo o respeito mútuo e a convivência pacífica em sociedade.

O senso de justiça, por sua vez, está relacionado à consciência de que todos os indivíduos têm direitos iguais e devem ser tratados com dignidade e respeito. A justiça envolve a garantia de condições equitativas para todos, a promoção da igualdade de oportunidades e o combate às injustiças e desigualdades existentes na sociedade. O respeito aos direitos humanos e a defesa da justiça são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva.

Aprender através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos significa reconhecer a importância de respeitar as diferenças, defender a igualdade de direitos e combater a discriminação e o preconceito em todas as suas formas. Significa também agir com compaixão, empatia e solidariedade em relação aos outros, promovendo a equidade e a justiça em todas as esferas da vida social.

Na educação, o aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos desempenha um papel fundamental na formação dos alunos como cidadãos conscientes, críticos e engajados. Os educadores têm a responsabilidade de promover esses valores em sala de aula, estimulando a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais, os conflitos e as injustiças existentes na sociedade. Através de atividades educativas que abordam temas relacionados aos direitos humanos, a humildade e a justiça, os alunos podem desenvolver habilidades como o respeito à diversidade, a empatia e a solidariedade, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes de seus direitos e responsabilidades.

Uma das formas de promover o aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos na educação é através da inclusão de conteúdos relacionados a esses temas nos currículos escolares. Os educadores podem utilizar recursos pedagógicos como filmes, documentários, livros e atividades práticas para estimular a reflexão dos alunos sobre questões como a desigualdade social, a discriminação racial e de gênero, os direitos das minorias e a promoção da justiça social. Além disso, a realização de debates, rodas de conversa e projetos interdisciplinares que abordem esses temas de forma transversal contribui para a conscientização e o engajamento dos estudantes em relação às questões sociais e políticas.

O ensino sobre direitos humanos se baseia nos princípios universais de dignidade, igualdade e liberdade, estabelecidos em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta perspectiva enfatiza a importância do ser humano e procura fomentar a consciência crítica e a responsabilidade social das pessoas, com o objetivo de criar uma sociedade mais equitativa e solidária. A formação em direitos humanos não se limita a um conjunto de informações ou conceitos, mas abrange uma perspectiva abrangente e unificada dos direitos humanos. Ela permeia o currículo escolar e as práticas pedagógicas de maneira transversal e interdisciplinar.

Pinsky (2003), por sua vez, afirma que ser ci-

dadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, ou seja, ter direitos civis. É também ter direitos políticos (votar e ser votado) e direitos civis, o que garante a participação de todos na riqueza coletiva: trabalho, educação de qualidade, salário justo, saúde, uma velhice tranquila, a informação não manipulada, a proteção do planeta, informações sobre a bioética e suas consequências, alimentação saudável e para todos, enfim, o respeito às suas escolhas.

A organização da prática da educação em direitos humanos exige a implementação de estratégias e métodos que incentivem a reflexão crítica, o envolvimento ativo dos alunos e a aplicação prática dos princípios e valores dos direitos humanos. A educação popular, o diálogo intercultural, a solução pacífica de conflitos e a formação para a cidadania global são algumas das estratégias mais frequentes. O uso de diversos recursos pedagógicos, tais como jogos, filmes, debates e atividades práticas, auxilia na melhoria do processo de ensino, fomentando a empatia, a solidariedade e o respeito à diversidade.

Diversas instituições de ensino, organizações não governamentais e movimentos sociais têm desenvolvido experiências inovadoras e inspiradoras de sistematização da prática da educação em direitos humanos, buscando fortalecer a cultura de direitos humanos em diferentes contextos educacionais. Exemplos como a implementação de projetos interdisciplinares, a realização de campanhas de conscientização e a promoção de debates sobre temas atuais e controversos têm contribuído para sensibilizar a comunidade escolar e ampliar o alcance da educação em direitos humanos. No entanto, ainda existem desafios a serem superados, como a resistência de determinados grupos sociais, a falta de formação específica dos educadores e a escassez de recursos financeiros e materiais.

A sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é um processo contínuo e desafiador que exige o comprometimento e a colaboração de todos os atores envolvidos no campo educacional. A promoção de uma cultura de direitos humanos requer a superação de preconceitos, a valorização da diversidade e a construção de relações pautadas no respeito mútuo e na igualdade. Nesse sentido, a educação em direitos humanos surge como um caminho promissor para a formação de cidadãos críticos, participativos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e humanitária.

Miranda (2006, p. 33-36) afirma que foi durante a Ditadura que os direitos humanos começaram a ser reivindicados pelos movimentos da sociedade civil. Dentre estes, destacam-se: o Movimento Feminino pela Anistia e a luta da Arquidiocese de São Paulo contra a tortura, abrigando humanamente os perseguidos políticos em seu estabelecimento. A resistência a atos arbitrários estendeu-se pelo país: de 1974 a 1978, muitos deputados e senadores ligados ao partido mdb, oposição na época, conseguiram se eleger e denunciar institucionalmente a violação dos direitos humanos.

O processo de formação docente para trabalhar a sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste artigo, vamos discutir a importância da formação docente nesse contexto, as principais estratégias utilizadas nesse processo e os desafios encontrados pelos educadores.

A educação em direitos humanos é um tema fundamental nos dias de hoje, pois visa promover o respeito pelos direitos fundamentais de todas as pessoas, independentemente de sua raça, gênero, religião ou orientação sexual. Para que essa prática seja efetiva, é necessário que os educadores estejam preparados para abordar esses temas de forma consciente e crítica em sala de aula.

No contexto atual marcado por desigualdades sociais, violações de direitos e conflitos, a educação em direitos humanos emerge como uma ferramenta essencial para a promoção de uma cultura de respeito, dignidade e justiça. Considerando a complexidade dos desafios enfrentados pela sociedade contemporânea, a sistematização da prática da educação em direitos humanos torna-se um instrumento fundamental para a efetivação dos princípios e valores inerentes aos direitos humanos. Neste sentido, o presente artigo propõe-se a explorar a importância da sistematização da prática da educação em

direitos humanos na educação, abordando os fundamentos teóricos que embasam essa abordagem, as estratégias e metodologias empregadas, bem como exemplos de boas práticas e desafios enfrentados nesse processo.

Para que a aprendizagem baseada no senso de justiça dos direitos humanos seja eficaz, é imprescindível que os professores incorporem esses princípios em suas práticas pedagógicas e na interação com os estudantes e a comunidade escolar. A atitude humilde e equitativa dos docentes é crucial para motivar os alunos a se comportarem de maneira ética e solidária, honrando a diversidade e defendendo os direitos de todos.

É importante que as instituições de ensino promovam uma cultura de respeito, diálogo e tolerância em seu ambiente escolar, incentivando a participação ativa dos alunos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A implementação de políticas de combate ao bullying, à discriminação e à violência, bem como a promoção de programas de formação continuada para os educadores em temas como os direitos humanos, a humildade e a justiça, são medidas essenciais para fomentar uma educação mais inclusiva e democrática.

O aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos é um caminho essencial para promover uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva. Através da valorização da diversidade, do respeito aos direitos de todos e do compromisso com a igualdade e a justiça, podemos construir um mundo mais humano e fraterno, onde todos tenham a oportunidade de viver com dignidade e respeito. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, ao promover a reflexão crítica, a empatia e o engajamento dos alunos em relação às questões sociais e políticas, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos e do processo de inclusão que a equipe docente pode planejar para promover a equidade dentro do âmbito escolar traz à tona reflexões essenciais sobre a forma como a sociedade encara a diversidade e a igualdade de oportunidades.

Promover a inclusão educacional baseada nos direitos humanos requer uma mudança de paradigma na forma como a educação é concebida e implementada, valorizando a individualidade de cada aluno e reconhecendo a riqueza que a diversidade traz ao ambiente escolar. A inclusão não se resume apenas à presença física do aluno na sala de aula, mas sim a garantia de que ele seja respeitado em A equipe docente desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional, pois é por meio do seu engajamento, da sua formação e da sua prática pedagógica que é possível criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos. A formação continuada dos professores em temas como diversidade, direitos humanos, igualdade de oportunidades e estratégias pedagógicas inclusivas é essencial para que possam atender às necessidades específicas de cada aluno e promover uma educação equitativa e de qualidade.

É fundamental que a equipe docente trabalhe de forma colaborativa e engajada na elaboração de políticas e práticas inclusivas, que considerem a diversidade de alunos e promovam o respeito mútuo e a igualdade de oportunidades. A criação de planos de ação e de intervenção, que contemplem adaptações curriculares, estratégias diferenciadas de ensino, recursos especiais e ações de apoio individualizado, é essencial para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e se sintam parte integrante da comunidade escolar.

A valorização da participação e do protagonismo dos alunos é outro aspecto importante no processo de inclusão educacional. Incentivar a expressão de suas opiniões, ideias e experiências, promover a escuta ativa e o diálogo construtivo e envolver os alunos em projetos educativos que abordem temas relacionados à diversidade, direitos humanos e igualdade contribui para a construção de uma cultura escolar mais democrática, participativa e inclusiva.

A sensibilização e conscientização da comunidade escolar também são fundamentais para promover a inclusão educacional e os

direitos humanos. Envolver pais, responsáveis, alunos, professores, gestores e demais profissionais na discussão e reflexão sobre a importância da valorização da diversidade, do respeito às diferenças e da promoção da equidade é essencial para a construção de uma escola mais inclusiva, acolhedora e comprometida com a justiça social.

Em suma, a abordagem dos temas da educação inclusiva baseada nos direitos humanos e do processo de inclusão que a equipe docente pode planejar para promover a equidade dentro do ambiente escolar revela a importância da valorização da diversidade, do respeito às diferenças e da promoção da igualdade de oportunidades. Por meio de uma educação inclusiva e sensível às necessidades de todos os alunos, é possível criar um ambiente escolar mais justo, solidário e acolhedor, que contribua para a formação de cidadãos críticos, comprometidos e engajados na construção de uma sociedade mais inclusiva, igualitária e justa.

A procura por uma educação inclusiva que honre e incentive os direitos humanos é um desafio que requer a colaboração de todos os setores da sociedade, particularmente no contexto escolar, que tem um papel crucial na construção dos futuros cidadãos. Através de uma metodologia inclusiva, que considera a variedade de experiências, competências e necessidades dos estudantes, podemos estabelecer um ambiente educacional mais receptivo, empático e que fomente a igualdade e a justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, decreto n. 7037, 2006.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento?: dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.). Democracia hoje Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? Lua Nova,São Paulo, n. 70, p. 101-138. 2007.

HADDAD, S. O direito à educação no Brasil; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

MIRANDA, N. Por que Direitos Humanos Belo Horizonte: Autêntica 2006.

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY J.; PINSKY, C.B. Historia da cidadania São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-13.

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV) NO AMBIENTE ESCOLAR

GEMIMA CRISTINA DE OLIVEIRA CAVALCANTI

RESUMO
O presente artigo discute a importância da mediação de conflitos e da comunicação não violenta (CNV) no ambiente escolar, destacando seu papel na promoção de um clima institucional mais democrático, empático e inclusivo. Inicialmente, apresenta-se a mediação como uma estratégia preventiva, capaz de fomentar o diálogo, fortalecer vínculos e minimizar episódios de violência. A mediação é analisada também como instrumento de gestão democrática, uma vez que contribui para o empoderamento dos alunos e o fortalecimento das relações interpessoais. Em seguida, o texto aborda os principais elementos da CNV, aplicados às relações entre professores, alunos, gestores e comunidade escolar, evidenciando como a escuta ativa, a empatia e a expressão clara de sentimentos e necessidades são fundamentais para a construção de uma cultura de paz. O artigo defende que práticas mediadoras e comunicacionais eficazes são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a consolidação de uma escola mais humana, participativa e voltada para a convivência saudável.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação de Conflitos; Comunicação Não Violenta; Gestão Democrática; Clima Escolar; Habilidades Socioemocionais.

ABSTRACT
This article discusses the importance of conflict mediation and nonviolent communication (NVC) in the school environment, highlighting its role in promoting a more democratic, empathetic and inclusive institutional climate. Initially, mediation is presented as a preventive strategy, capable of fostering dialogue, strengthening bonds and minimizing episodes of violence. Mediation is also analyzed as an instrument of democratic management, since it contributes to the empowerment of students and the strengthening of interpersonal relationships. The text then addresses the main elements of NVC, applied to the relationships between teachers, students, managers and the school community, highlighting how active listening, empathy and the clear expression of feelings and needs are fundamental to building a culture of peace. The article argues that effective mediation and communication practices are essential for the integral development of students and for the consolidation of a more humane, participatory school focused on healthy coexistence.

KEYWORDS: Conflict Mediation; Nonviolent Communication; Democratic Management; School Climate; Socioemotional Skills

RESUMEN
Este artículo analiza la importancia de la mediación de conflictos y la comunicación no violenta (CNV) en el ámbito escolar, destacando su papel en la promoción de un clima institucional más democrático, empático e inclusivo. Inicialmente, la mediación se presenta como una estrategia preventiva, capaz de fomentar el diálogo, fortalecer vínculos y minimizar los episodios de violencia. La mediación también se analiza como un instrumento de gestión democrática, ya que contribuye al empoderamiento del estudiantado y al fortalecimiento de las relaciones interpersonales. El texto aborda luego los principales elementos de la CNV, aplicados a las relaciones entre docentes, estudiantes, directivos y comunidad escolar, destacando cómo la escucha activa, la empatía y la expresión clara de sentimientos y necesidades son fundamentales para construir una cultura de paz. El artículo argumenta que las prácticas efectivas de mediación y comunicación son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes y para la consolidación de una escuela más humana, participativa y enfocada en la sana convivencia.

PALABRAS CLAVE: Mediación de conflictos; Comunicación No Violenta; Gestión Democrática; Clima Escolar; Habilidades socioemocionales

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço formador de sujeitos sociais, é palco diário de interações, convivências e, inevitavelmente, conflitos. Longe de representarem apenas rupturas ou tensões, os conflitos podem ser compreendidos como oportunidades pedagógicas para o exercício do diálogo, da escuta e da construção coletiva de soluções. Nesse cenário, a mediação de conflitos e a comunicação não violenta (CNV) despontam como ferramentas indispensáveis para a promoção de uma cultura de paz e para o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar.

A implementação de práticas mediadoras nas instituições educativas não deve ser entendida apenas como uma estratégia reativa, voltada à resolução de impasses, mas sobretudo como uma proposta preventiva e formativa. Ela propicia o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, autorregulação, cooperação e respeito à diversidade, valores essenciais para a construção de ambientes democráticos e inclusivos. Conforme aponta Freire (1996), educar é também um ato político que exige escuta, diálogo e compromisso com a transformação das relações humanas.

Além disso, a mediação e a CNV têm se mostrado aliadas de uma gestão escolar participativa, que reconhece alunos, professores, gestores e comunidade como protagonistas na construção de um clima organizacional positivo. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser um espaço hierárquico e verticalizado para se constituir como território de escuta, acolhimento e corresponsabilidade.

Este artigo, portanto, propõe refletir sobre a mediação de conflitos e os elementos da comunicação não violenta como pilares de uma gestão democrática eficaz. Analisa-se como essas práticas podem ser integradas à rotina escolar, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, colaborativos e autônomos. A investigação baseia-se em referências teóricas e experiências pedagógicas que reafirmam a importância de transformar a cultura escolar por meio do diálogo e da convivência ética.

MEDIAÇÃO DE CONFLITO

A implementação da mediação de conflitos nas escolas pode acontecer através de diferentes etapas:

Capacitação da Equipe Escolar: O primeiro passo é capacitar docentes, funcionários e gestores para que compreendam os princípios da mediação e desenvolvam competências nessa área. Isso inclui treinamento sobre comunicação não violenta, empatia, habilidades de escuta e resolução de conflitos. Segundo Miguel (2007), “o sucesso da mediação depende da formação e do comprometimento dos mediadores”.

Criação de um Programa de Mediação: As escolas devem desenvolver um programa estruturado de mediação, que inclua políticas claras sobre como os conflitos devem ser geridos. Isso pode envolver a elaboração de um regulamento que defina as etapas da mediação, os papéis dos mediadores e as consequências para comportamentos indesejados.

Estabelecimento de Espaços de Diálogo: Criar espaços físicos e temporais para a mediação, como salas de apoio ou momentos designados durante a aula, permite que alunos e professores se reúnam para discutir suas diferenças em um ambiente seguro.

Envolvimento da Comunidade Escolar: É fundamental que usuários da escola, como pais e alunos, sejam envolvidos no processo de mediação, por meio de assembleias e reuniões abertas, que possibilitam a construção de laços de confiança e transparência.

O CARÁTER PREVENTIVO DA MEDIAÇÃO

A mediação não deve ser vista apenas como uma solução para conflitos já estabelecidos, mas como uma poderosa ferramenta de prevenção. A prática sistemática da mediação contribui para a antecipação e precaução de violências, que frequentemente podem emergir de desentendimentos não resolvidos. A seguir, são apresentados alguns elementos chave da mediação preventiva:

Cultura de Diálogo: Promover um ambiente onde o diálogo é encorajado e as diferenças são discutidas abertamente é crucial. Ao incentivar os alunos a expressar seus sentimentos em ambientes seguros, as escolas podem prevenir a escalada de conflitos. O filósofo e educador Paulo Freire (1996) enfatiza que “a verdadeira educação deve ir além da mera instrução, envolvendo a construção de conhecimento por meio do diálogo”.

Intervenção Rápida: Em situações de tensão, é importante que a equipe escolar intervenha rapidamente para evitar que questões menores se transformem em conflitos sérios. O uso de mediadores, sejam eles alunos treinados ou professores, pode ser fundamental neste momento.
Promoção de Habilidades Socioemocionais: A educação para a resolução de conflitos e habilidades socioemocionais deve ser parte integrante do currículo. Ensinando os alunos a identificar e gerenciar suas emoções, a escola não só melhora a convivência, mas também prepara os alunos para lidarem com conflitos fora do ambiente escolar. Como destacado por Zins et al. (2004), "promover habilidades socioemocionais é vital para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de um ambiente escolar positivo".
Ações Conjuntas com a Comunidade: A mediação também pode ser reforçada por ações que envolvam a comunidade, como palestras e oficinas sobre resolução de conflitos e convivência pacífica, permitindo que todo o ambiente escolar, incluindo os familiares, se torne um aliado na construção de um clima de paz.

A MEDIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA
A mediação de conflitos interesse em um modelo de gestão democrática, onde todos os stakeholders da escola se sentem parte do processo decisório e da construção do conhecimento. Isso se traduz em benefícios diretos:
Empoderamento dos Alunos: Ao participar ativamente da resolução de seus próprios conflitos, os alunos desenvolvem um senso de responsabilidade e autonomia. Essa prática fomenta o respeito mútuo e a colaboração, além de estimular habilidades críticas que são essenciais para a convivência em sociedade.
Reforço das Relações Interpessoais: A mediação ajuda a fortalecer as relações entre alunos, professores e a comunidade, uma vez que a comunicação aberta e respeitosa diminui as barreiras e promova a empatia. "Um ambiente escolar baseado na solidariedade e no respeito reduz o potencial para violência e conflitos" (Nabors, 2008).
Clima Escolar Positivo: A eficácia da mediação, apoiada por um trabalho contínuo na construção de um clima escolar favorável, resulta na diminuição de comportamentos agressivos e na promoção de um ambiente harmonioso, onde todos têm voz e vez. Assim, a gestão democrática emerge não apenas como uma filosofia, mas como uma prática efetiva que se reflete no cotidiano escolar.
ELEMENTOS DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV) NO COTIDIANO ESCOLAR

RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS
Observação Sem Julgamento: Os professores podem começar a observar comportamentos ou situações sem emitir julgamentos. Por exemplo, ao notar que um aluno está se comportando de forma disruptiva, o professor pode dizer: "Notei que você está conversando enquanto explico a atividade." Essa observação objetiva ajuda a evitar que o aluno se sinta atacado ou envergonhado e abre espaço para o diálogo.
Expressão de Sentimentos: Os professores devem se sentir confortáveis para expressar seus sentimentos de maneira honesta. Ao invés de dizer, "Você me desrespeita!", podem dizer: "Quando vejo você se distraindo, fico preocupado em relação ao seu aprendizado." Essa abordagem facilita a empatia e a responsabilidade mútua.
Identificação de Necessidades: É importante que os professores conectem os sentimentos às necessidades. Por exemplo, "Eu preciso que você preste atenção para que todos possamos aprender juntos." Isso ajuda os alunos a entenderem a importância da colaboração em sala de aula.
Formulação de Pedidos Claros: Os pedidos devem ser específicos e realizáveis. Por exemplo: "Você pode, por favor, não conversar durante a explicação?" Isso evita ambiguidades e dá aos alunos uma chance clara de atender ao pedido.
"A CNV é uma maneira de comunicar-se que promove a empatia e a compreensão, permitindo que as pessoas se conectem mais profundamente" (Rosenberg, 2003, p. 50).

RELAÇÃO ENTRE GESTORES E ALUNOS
Cultura de Escuta Ativa: Os gestores devem praticar a escuta ativa durante encontros

com alunos. Deve-se prestar atenção aos sentimentos e necessidades dos alunos em relação a questões escolares ou desafios que enfrentam. Um gestor pode dizer: "Estou ouvindo suas preocupações sobre a carga de trabalho. Você se sentiria mais confortável se falássemos sobre isso juntos?"
Feedback construtivo: Ao fornecer feedback sobre o desempenho do aluno, gestores podem utilizar a CNV. Por exemplo: "Eu percebo que você tem se esforçado, mas gostaria de sugerir que revisássemos algumas áreas que precisam de mais atenção." Isso ajuda a criar um ambiente de crescimento e aprendizado, em vez de crítica.
"A comunicação não violenta não apenas transforma a maneira como nos comunicamos, mas também impacta a maneira como percebemos e nos relacionamos com os outros" (Rosenberg, 2003, p. 14).

RELAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR COM A COMUNIDADE

A relação entre a equipe escolar e a comunidade é um dos pilares fundamentais para a consolidação de uma gestão democrática e participativa. Estabelecer canais de diálogo efetivos, baseados na escuta empática e no respeito mútuo, contribui não apenas para a resolução de conflitos, mas também para o fortalecimento do vínculo entre escola e território. A Comunicação Não Violenta (CNV), nesse contexto, oferece ferramentas fundamentais para a construção de relações mais humanas, colaborativas e horizontais.

Encontros de Diálogo e Troca

Promover espaços sistemáticos de escuta e diálogo com as famílias e demais membros da comunidade — como fóruns, rodas de conversa ou reuniões ampliadas — permite que diferentes vozes sejam consideradas no processo educativo. Utilizar os princípios da CNV nesses encontros favorece a expressão de sentimentos e necessidades sem julgamentos ou acusações, o que contribui para que a comunicação se torne um instrumento de construção coletiva. Por exemplo, a escuta ativa sobre questões como a concentração dos alunos pode abrir caminhos para estratégias compartilhadas de apoio familiar e institucional: "Observamos que muitos alunos estão enfrentando dificuldades para se concentrar. Gostaríamos de pensar juntos em formas de apoio mútuo."

Reconhecimento e Valorização da Participação

A valorização da participação das famílias precisa ir além do reconhecimento pontual; trata-se de incorporar a comunidade como sujeito ativo do projeto educativo. Quando a equipe escolar reconhece e agradece explicitamente a presença, o envolvimento e as sugestões das famílias, cria-se uma cultura de corresponsabilidade. Esse reconhecimento não é apenas simbólico, mas estratégico, pois potencializa o engajamento e o senso de pertencimento: "Agradecemos a todos os pais que participaram da última reunião. Suas contribuições são fundamentais para aprimorarmos nosso trabalho educativo."

Mediação e Prevenção de Conflitos

Os conflitos que emergem na relação escola-comunidade não devem ser ignorados ou tratados como exceções negativas, mas compreendidos como oportunidades de aprendizagem coletiva. A mediação, inspirada nos fundamentos da CNV, contribui para transformar tensões em diálogos construtivos, focando nas necessidades comuns e nas possíveis soluções conjuntas. Um mediador pode agir com neutralidade e empatia, promovendo a reflexão: "Vamos tentar compreender o que está gerando esse desconforto e construir, juntos, uma solução que atenda às necessidades de todos os envolvidos."
Como destaca Nabors (2008, p. 32), "a capacidade de nos comunicarmos de forma não violenta é um pré-requisito para a construção de relacionamentos saudáveis e eficazes em todos os contextos sociais". No âmbito escolar, essa premissa reforça a importância de um posicionamento ético e dialógico nas interações com as famílias, superando práticas autoritárias ou distanciadas.
Nesse sentido, a aproximação da equipe escolar com a comunidade requer investimento contínuo em escuta qualificada, clareza na comunicação institucional, sensibilidade cultural e disponibilidade para o diálogo. A construção de uma escola verdadeiramente democrática passa pelo reconhecimento de que o conhecimento, os afetos e os valores também circulam fora dos muros da instituição — e que a comunidade é parte integrante do processo de ensinar e aprender.
.

A ASSEMBLEIA DE CLASSE COMO INSTRUMENTO DE PARTICIPAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A assembleia de classe se configura como um espaço pedagógico de escuta, diálogo e tomada de decisões coletivas, possibilitando aos estudantes o exercício da cidadania e da responsabilidade no cotidiano escolar. Essa prática, quando bem estruturada, contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da resolução pacífica de conflitos.

No contexto da Educação Básica, a assembleia de classe assume um papel estratégico na promoção da convivência democrática. Ao proporcionar aos alunos a oportunidade de expressar suas opiniões, sentimentos e sugestões, cria-se um ambiente favorável à cooperação e ao respeito mútuo. Como afirma Paro (2000), "a escola democrática é aquela que, ao invés de impor, constrói com os sujeitos as normas de convivência e as decisões sobre o cotidiano escolar".

Além disso, a assembleia atua como espaço preventivo à violência escolar, pois ao tornar os alunos parte ativa da vida da escola, reduz-se a sensação de invisibilidade e marginalização que muitas vezes alimentam comportamentos disruptivos. Nesse sentido, Vasconcellos (2012) destaca que "a escuta efetiva dos estudantes transforma a escola em um lugar de pertencimento e sentido".

A prática das assembleias deve ser sistematizada e mediada por professores e gestores com sensibilidade para garantir que todos os alunos tenham voz. Deve-se estabelecer um cronograma periódico, normas de participação e encaminhamentos práticos que assegurem que as discussões tenham efeito real no cotidiano da turma. As pautas podem envolver desde questões relacionais (conflitos, bullying, convivência) até aspectos pedagógicos (organização de estudos, sugestões de atividades).

Segundo Luck (2006), a gestão participativa "implica em criar canais reais de escuta e decisão compartilhada, superando práticas autoritárias e burocráticas". A assembleia, nesse sentido, representa um dos canais mais eficazes para institucionalizar essa participação, respeitando o nível de desenvolvimento dos alunos e promovendo uma cultura de corresponsabilidade.

Outro aspecto importante é o papel da assembleia na formação ética e moral dos estudantes. Ao debaterem coletivamente sobre regras, problemas e soluções, os alunos constroem noções de justiça, alteridade e empatia. Para Piaget (1994), "a moral da cooperação só se forma verdadeiramente quando a criança participa de decisões coletivas, compreendendo o sentido das regras que ajudam a construir".

Portanto, a inserção da assembleia de classe no cotidiano escolar representa uma prática pedagógica potente, que articula mediação de conflitos, comunicação não violenta e gestão democrática. Trata-se de um exercício formativo que prepara os alunos para a vida em sociedade, fortalece os laços comunitários e promove um clima escolar mais justo, solidário e participativo.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA A MEDIAÇÃO E A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA

A consolidação de uma cultura escolar pautada na mediação de conflitos e na comunicação não violenta exige mais do que boa vontade ou medidas pontuais. Trata-se de um compromisso institucional com a formação ética, humana e profissional dos educadores. Nesse sentido, a formação continuada da equipe escolar revela-se como eixo estruturante para a consolidação de práticas mais dialógicas, restaurativas e democráticas no ambiente educativo.

É preciso considerar que muitos conflitos no cotidiano escolar não derivam apenas de atos isolados, mas estão enraizados em estruturas de comunicação autoritária, ausência de escuta qualificada, desigualdades sociais e falta de preparo para lidar com a diversidade de comportamentos e realidades dos estudantes. Assim, capacitar professores e gestores para o uso de estratégias de mediação e comunicação não violenta significa equipá-los com ferramentas que promovem o acolhimento, a escuta ativa e a corresponsabilização no processo educativo.

Segundo Freitas (2020), a formação continuada voltada para práticas restaurativas deve superar o modelo tradicional de transmissões de conteúdo e priorizar experiências reflexivas, colaborativas e contextualizadas.

A formação, portanto, deve ser concebida como prática social que considera as vivências da escola, os desafios cotidianos e a necessidade de construção coletiva de alternativas pedagógicas e relacionais.

Além disso, é fundamental que os espaços formativos possibilitem a desconstrução de posturas punitivistas naturalizadas, que historicamente associam disciplina ao controle e à repressão. Como destaca Rosenberg (2006), a comunicação não violenta promove uma mudança de paradigma: da imposição para o diálogo, do julgamento para a empatia, do castigo para a responsabilidade compartilhada.

Inserir esse debate na formação docente também contribui para a construção de uma gestão democrática mais sensível aos conflitos e às necessidades da comunidade escolar. Ao se sentirem escutados, apoiados e preparados, os profissionais passam a mediar conflitos não apenas como resposta a crises, mas como ação preventiva e transformadora, fortalecendo vínculos, diminuindo tensões e favorecendo um clima escolar mais saudável.

Portanto, a formação continuada não deve ser um momento isolado ou burocrático, mas parte integrante do projeto político-pedagógico da escola. Investir nessa dimensão é investir na qualidade das relações, na valorização da escuta e na construção de uma escola que educa não apenas pelo conteúdo, mas pela convivência.

A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E A CULTURA DE PAZ NA ESCOLA

A mediação de conflitos, quando aliada à comunicação não violenta e sustentada por formações contínuas, contribui significativamente para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar. Essa cultura vai além da simples ausência de violência: trata-se de promover condições para o diálogo constante, a valorização da diversidade, o respeito mútuo e a solidariedade entre todos os membros da comunidade educativa.

Adotar uma cultura de paz como eixo norteador implica repensar as relações hierárquicas tradicionais dentro da escola, substituindo o modelo vertical e punitivo por um modelo horizontal, que favorece a escuta ativa, o diálogo e a corresponsabilização. A mediação, nesse contexto, torna-se um instrumento educativo por excelência, não apenas para a resolução de impasses, mas como oportunidade de aprendizado ético, emocional e social.

Como afirmam Tiba e Casagrande (2019), a cultura de paz não se constrói por decreto, mas por práticas cotidianas que desafiam modelos excludentes e competitivos. Isso inclui a criação de espaços formais e informais para expressão, escuta e negociação de sentidos. Assembléias, rodas de conversa, projetos interdisciplinares e rituais de reconciliação são práticas que não apenas resolvem conflitos, mas transformam a forma como a comunidade escolar convive, aprende e cresce.

Além disso, trabalhar a cultura de paz na escola contribui diretamente para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, como empatia, autorregulação e cooperação. Essas competências são fundamentais para a cidadania ativa e para uma aprendizagem significativa. A escola, nesse sentido, torna-se um laboratório ético e social, comprometido com a formação de sujeitos mais justos, autônomos e sensíveis ao outro.

Portanto, fortalecer uma cultura de paz não é tarefa de um único ator ou setor da escola, mas um projeto coletivo que envolve equipe gestora, professores, estudantes, famílias e comunidade. É nessa construção diária que a mediação de conflitos se torna mais do que uma técnica: transforma-se em um princípio pedagógico.

CONCLUSÃO

Diante das reflexões apresentadas, é possível compreender que a mediação de conflitos e a comunicação não violenta (CNV) constituem ferramentas essenciais para a construção de um ambiente escolar mais democrático, acolhedor e promotor de aprendizagens significativas. A mediação, quando integrada à rotina da escola, vai além da resolução pontual de conflitos: ela se configura como uma prática preventiva, capaz de fortalecer os laços entre os sujeitos escolares e fomentar uma cultura de paz e respeito mútuo.

Da mesma forma, a CNV, ao ser incorporada nas relações entre professores, alunos, gestores e comunidade, favorece o desenvolvi-

mento de habilidades socioemocionais e a escuta empática — aspectos fundamentais para uma convivência harmônica. Ao propor observações sem julgamento, expressão genuína de sentimentos, identificação de necessidades e formulação de pedidos claros, a CNV contribui significativamente para o amadurecimento das relações e para a consolidação de um clima escolar positivo.

Promover uma cultura de paz na escola por meio da mediação de conflitos significa apostar em um projeto formativo que ultrapassa a resolução pontual de impasses, alcançando uma transformação profunda nas relações interpessoais e nos modos de convivência. Quando praticada com intencionalidade pedagógica, a mediação deixa de ser uma estratégia de gestão de crise para se tornar um pilar educativo, capaz de inspirar valores como o respeito, a empatia e a corresponsabilidade.

Nesse processo, a escola assume um papel fundamental como espaço de aprendizagem ética e social, onde conflitos não são evitados, mas acolhidos e ressignificados como oportunidades de crescimento coletivo. A cultura de paz, portanto, não é um ponto de chegada, mas um caminho que exige diálogo contínuo, escuta ativa e práticas cotidianas de inclusão e valorização das diferenças. Investir em mediação e comunicação não violenta é investir na construção de uma escola mais humana, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral de seus sujeitos. Trata-se de uma escolha ética e política que reafirma o papel da educação como promotora de justiça social e de convivência pacífica.

Assim, é urgente que a escola se reconheça como espaço formador de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade. Para isso, investir na formação dos profissionais da educação, na escuta ativa dos alunos e no diálogo constante com as famílias são passos fundamentais. A gestão democrática, aliada a práticas comunicativas empáticas e à valorização do convívio humano, deve ser o alicerce de uma escola que educa não apenas para o conhecimento acadêmico, mas também para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCK, Heloisa. Gestão participativa na escola. Campinas: Papirus, 2006.

MANTOVANI, Susanna; BONDIOLI, Anna. O cotidiano como espaço de humanização: a experiência educativa da creche italiana. Porto Alegre: Artmed, 1988.

MIGUEL, Maria Elisabeth Barros de Barros. Mediação de conflitos: diálogo como forma de prevenção da violência escolar. São Paulo: Cortez, 2007.

NABORS, Laura A. Creating Safe and Supportive Schools and Fostering Students' Mental Health. New York: Routledge, 2008.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública: o que é e por que é assim. São Paulo: Autores Associados, 2000.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. 14. ed. São Paulo: Ática, 1994.

ROSENBERG, Marshall B. Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Gestão democrática da escola: conceitos e compromissos. São Paulo: Libertad, 2012.

ZINS, Joseph E. et al. Building academic success on social and emotional learning: what does the research say? New York: Teachers College Press, 2004.

FREITAS, Helena C. de. Formação docente e prática reflexiva: desafios para uma escola democrática. Campinas: Papirus, 2020.

ROSENBERG, Marshall B. Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

CAMINHOS PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL: DOCÊNCIA, INFRAESTRUTURA E RECURSOS PEDAGÓGICOS

GILSARA ALVES DE MATOS SILVA

RESUMO
O presente artigo investiga os impactos da infraestrutura escolar e da valorização docente sobre a qualidade da educação pública no Brasil, com foco na educação básica. A análise parte da premissa de que o desempenho estudantil não depende exclusivamente de fatores pedagógicos, mas está fortemente condicionado pelo ambiente físico da escola, pela formação dos professores e pelas condições sociais dos alunos. A ausência de espaços adequados para aprendizagem, como bibliotecas, laboratórios e ambientes seguros, somada à insuficiência de recursos tecnológicos e sanitários, compromete a eficácia do processo educativo. Paralelamente, a desvalorização da carreira docente — expressa em baixos salários, jornadas exaustivas e falta de apoio institucional — afeta diretamente a motivação e a permanência de profissionais qualificados na rede pública. O artigo também explora o papel das famílias e o impacto da vulnerabilidade social no processo de escolarização, defendendo que políticas públicas voltadas à educação devem ser transversais e intersetoriais. A partir de dados do INEP, IPEA e UNICEF, o estudo reforça a urgência de investimentos estruturais e humanos que priorizem a equidade e a permanência dos estudantes na escola, tendo como horizonte uma educação pública inclusiva e transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: infraestrutura escolar; formação docente; desigualdade educacional.

INTRODUÇÃO

A educação é uma das ferramentas mais poderosas para promover a equidade e o desenvolvimento social. No entanto, apesar dos avanços no acesso à educação no Brasil, os desafios relacionados à qualidade do ensino e às desigualdades educacionais ainda persistem especialmente nas escolas públicas.

A efetividade do processo educacional depende de uma série de fatores interligados que vão além da sala de aula. De acordo com Bof (2006), bons resultados educacionais são influenciados por três conjuntos de variáveis fundamentais: as características das escolas, que englobam o corpo docente, a infraestrutura física e os insumos pedagógicos; o contexto socioeconômico, que se refere às origens sociais dos alunos e à participação da comunidade no processo de aprendizagem; e, por fim, as variáveis particulares dos alunos e suas famílias, como a renda familiar e o nível de escolaridade dos pais. Esses fatores se entrelaçam de maneira complexa, de forma que a qualidade da educação não depende apenas do esforço individual dos estudantes, mas de um sistema escolar capaz de oferecer condições adequadas para o desenvolvimento do aprendizado.

Quando as escolas carecem de infraestrutura básica, como bibliotecas, laboratórios, acesso à internet e espaços adequados para a convivência, e quando os professores enfrentam dificuldades como baixos salários, grande número de alunos por turma e falta de formação continuada, o processo de ensino-aprendizagem sofre um impacto direto. Além disso, o contexto socioeconômico de muitos alunos, que se reflete nas condições de suas famílias, pode limitar ainda mais as possibilidades de sucesso educacional. Este artigo tem como objetivo explorar a relação entre infraestrutura escolar, qualificação docente e contexto socioeconômico, analisando como esses elementos afetam o desempenho acadêmico e a permanência dos estudantes na escola.

Através de uma análise crítica da literatura e dos dados disponíveis, busca-se compreender os desafios enfrentados pelas escolas públicas e apontar possíveis caminhos para a melhoria da qualidade educacional, com foco na equidade e na inclusão. A formação de um estudante é fortemente influenciada pelas condições estruturais e intelectuais que o cercam, sendo esta última representada, sobretudo, pelo corpo docente.

Qualidade na educação aparece, desta forma, como um desses conceitos significantes, mobilizadores, carregados de força emocional e valorativa que são amplamente utiliza-

dos na defesa de uma sociedade mais justa e equitativa. O ambiente escolar, portanto, desempenha papel decisivo não apenas na transmissão de conteúdos, mas na constituição de sujeitos críticos, participativos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

De modo geral, costuma-se dividir a estrutura escolar em quatro pilares principais: infraestrutura de serviços básicos, infraestrutura física, disponibilidade de equipamentos e capacitação dos profissionais da educação.

Dentro do espaço escolar existem diversos momentos e situações que propiciam as aprendizagens, não só dentro das salas com os conteúdos "mas também aquelas presentes nos intervalos ou naqueles momentos sem aula, estabelecidas por meio de relações sociais e muitas vezes caracterizadas por meio de vivências lúdicas" (FONSECA, 2014, p. 123).

Esses fatores são determinantes para o desenvolvimento educacional dos alunos, impactando diretamente o acesso, a permanência e a qualidade do aprendizado. Quando esses elementos são negligenciados ou ofertados de maneira insuficiente, os prejuízos se manifestam em índices de evasão, baixos desempenhos acadêmicos e desmotivação estudantil — aspectos que interferem no sucesso escolar e no futuro dos discentes.

Como destaca Garcia (2014, p. 144), "As instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno" são indispensáveis para a garantia do funcionamento escolar e da aprendizagem dos alunos. A oferta de serviços básicos como água potável, energia elétrica estável, saneamento básico, acesso a bibliotecas, laboratórios, recursos de tecnologia e formação continuada dos professores é indispensável para assegurar um ambiente escolar adequado.

Embora a qualificação docente não constitua uma dimensão física da escola, sua relevância é incontestável, conforme argumentam Sátyro e Soares (2007), ao apontarem que a formação pedagógica é elemento-chave para a efetividade do processo de ensino aprendizagem.

Assim, a combinação entre infraestrutura e equipe docente qualificada configura a base de uma escola eficiente e socialmente justa. É inegável que estruturas físicas adequadas e bem conservadas contribuem para tornar o espaço escolar mais atrativo e estimulante. Um prédio organizado e acolhedor, frequentemente descrito como "agradável aos olhos", favorece a permanência e o engajamento dos estudantes.

Na escola, cada detalhe deve servir a um propósito educativo. A sujeira, o abandono e a desorganização são obstáculos ao aprendizado, enquanto a limpeza, a organização e a beleza do ambiente, como paredes e plantas, contribuem ativamente para a educação. A estrutura física, portanto, não é um mero cenário, mas um elemento fundamental que reflete a seriedade e a visão pedagógica da instituição (Eduardo D'Amorim).

Afinal, é difícil esperar entusiasmo por parte dos alunos em ambientes deteriorados, com carteiras quebradas, banheiros inutilizáveis ou ausência de ventilação adequada. Por outro lado, escolas que contam com bibliotecas atualizadas, laboratórios bem projetados, acesso à internet, quadras esportivas e áreas de lazer demonstram maior alinhamento com as exigências da educação contemporânea, pautada na interdisciplinaridade, inovação e inclusão digital. Além das estruturas fixas, os equipamentos móveis — como computadores, projetores, instrumentos de laboratório e materiais didáticos — também demandam atenção.

Esses recursos não apenas ampliam as possibilidades pedagógicas como também tornam o aprendizado mais atrativo, especialmente em um contexto de avanço das tecnologias educacionais. Escolas que ainda carecem de tais recursos limitam a atuação dos professores e reduzem o potencial de aprendizagem dos alunos, gerando desigualdade de oportunidades.

O planejamento e construção de novas unidades escolares devem, portanto, considerar a integração desses elementos desde a concepção do projeto arquitetônico, compreendendo as necessidades que o território apresenta, como algo além do físico.

A simples construção de edifícios, sem equipamentos pedagógicos e sem manutenção constante, não garante qualidade educacio-

nal. Mais do que estruturas físicas, é necessário criar espaços que promovam experiências formativas significativas, inclusivas e inovadoras.

Outro ponto crítico a ser destacado é a disparidade entre as escolas urbanas e rurais. É evidente que instituições localizadas em áreas urbanas tendem a apresentar melhores condições estruturais, enquanto aquelas situadas em regiões rurais frequentemente enfrentam precariedades que comprometem a equidade educacional.

Alunos do campo, muitas vezes, precisam se deslocar por longas distâncias em busca de melhores condições de ensino, o que amplia o fosso entre diferentes grupos sociais. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2024), 61,9% das escolas urbanas contam com bibliotecas ou salas de leitura adequadas, enquanto apenas 25,2% das instituições rurais dispõem desse recurso.

Em relação aos laboratórios de informática, 40% das escolas urbanas possuem essa estrutura, frente a apenas 2,1% das escolas rurais. A infraestrutura esportiva também é desigual: está presente em 47,6% das escolas urbanas, contra 16,9% das rurais, frequentemente em condições precárias. Quanto aos laboratórios de ciências, 14,6% das escolas urbanas contam com esse espaço, enquanto apenas 2,3% das rurais possuem tal recurso.

As desigualdades se intensificam ainda mais quando se compara a rede pública com a rede privada de ensino.

As escolas particulares, em geral, apresentam melhor infraestrutura física e tecnológica, incluindo salas climatizadas, bibliotecas atualizadas, laboratórios modernos e materiais didáticos de alta qualidade. Em contrapartida, grande parte das escolas públicas enfrenta carência de manutenção, mobiliário inadequado e escassez de recursos pedagógicos, o que impacta negativamente o rendimento dos estudantes.

Nesse cenário de disparidades, como enfatiza Carvalho (2004, s/p.), "Diante da desigualdade educacional, a tarefa da escola é ensinar um currículo básico comum no seu próprio tempo e espaço". Os resultados de avaliações externas, como o ENEM, frequentemente evidenciam essa disparidade: alunos de escolas privadas tendem a obter melhor desempenho, não por possuírem maior capacidade, mas por estarem inseridos em contextos mais favoráveis à aprendizagem.

Em função da objetividade com que resultados escolares são divulgados e discutidos, tem-se a nítida impressão de que se sabe qual é o problema a enfrentar e os valores em que nós devemos pautar para reverter a crise educacional, cujo maior indício parece ser a demanda crescente por avaliações (SILVA, 2008, p. 31)

A desigualdade estrutural também é perceptível entre as diferentes regiões do país. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), estados das regiões Sul e Sudeste apresentam maior investimento por aluno, melhores condições físicas e maior número de professores com formação continuada. Em oposição, as regiões Norte e Nordeste enfrentam sérias dificuldades, com altos índices de distorção idade-série, evasão escolar e infraestrutura deficiente.

Esses contrastes refletem as desigualdades socioeconômicas históricas do Brasil, que ainda comprometem o pleno exercício do direito à educação. Além da infraestrutura, o corpo docente é elemento central no processo formativo. Os professores exercem influência direta na construção do conhecimento, no desenvolvimento crítico dos estudantes e na motivação para o aprendizado.

Conforme apontado por Gurgel e Leite (2007), a formação continuada dos docentes, em especial no que diz respeito às práticas avaliativas, é crucial para que o ensino seja adaptado às necessidades individuais dos alunos, garantindo a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Eles são os principais mediadores entre o aluno e o saber.

Desde a educação básica até o ensino superior, são eles os principais mediadores entre o aluno e o saber. Gurgel e Leite (2007) destacam a relevância da formação docente, especialmente no que tange às práticas avaliativas, que devem ser coerentes com os objetivos pedagógicos e com o acompanhamento das trajetórias individuais dos estudantes. Um professor bem preparado, com domínio do conteúdo e capacidade de adaptar metodologias às necessidades da turma, exerce papel transformador na vida

dos alunos.
Em ambientes que valorizam o trabalho docente, observa-se maior engajamento por parte dos estudantes e melhores resultados acadêmicos. Um educador sensível, que reconhece os diferentes ritmos de aprendizagem, consegue elaborar estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes, promovendo o desenvolvimento integral dos educandos.
Portanto, embora haja avanços nas políticas públicas voltadas à universalização do acesso à educação, é urgente que o debate avance no sentido da equidade e da qualidade. A superação das desigualdades estruturais entre escolas, a valorização da carreira docente, a qualificação dos professores e a manutenção adequada das instituições escolares são caminhos indispensáveis para garantir uma educação verdadeiramente transformadora, inclusiva e democrática.

O IMPACTO DO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO NA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES

Outro fator que exerce grande influência sobre o desempenho escolar dos estudantes é o contexto socioeconômico, tanto da família quanto da comunidade onde o aluno está inserido. Essa influência começa dentro de casa, com a renda familiar, o grau de escolaridade dos responsáveis e a forma como o ambiente doméstico valoriza ou não a educação.
A forma como os pais lidam com o estudo dos filhos impacta diretamente na trajetória escolar dessas crianças e jovens. A valorização da educação, que em gerações passadas era vista com menor prioridade diante da necessidade imediata de inserção no mercado de trabalho, tem ganhado mais força atualmente.
Pais com níveis de escolaridade mais elevados costumam oferecer um suporte mais efetivo na rotina de estudos dos filhos e, consequentemente, criam um ambiente mais favorável ao aprendizado.
Segundo Soares e Andrade (2012), o nível de escolaridade dos pais está diretamente relacionado à capacidade de acompanhar a trajetória educacional dos filhos e criar um ambiente doméstico mais propício à aprendizagem. Além disso, famílias com melhores condições financeiras geralmente conseguem inserir seus filhos em instituições com mais recursos — sejam escolas públicas de referência ou instituições privadas.
Isso implica não apenas acesso a professores mais qualificados, mas também a materiais didáticos atualizados, atividades extracurriculares enriquecedoras e, em muitos casos, apoio complementar como aulas particulares ou cursinhos preparatórios para vestibulares.

"Independentemente do foco ou interpretação, podemos observar que no Brasil as escolas públicas recebem mais alunos de classes mais baixas, e as escolas particulares normalmente recebem alunos das classes média e alta. O tipo de escola está bastante associado ao NSE familiar, embora não se restrinja a ele, fator que prediz em grande medida o desempenho em leitura." (CORSO et al. 2018, p.10)

Essa realidade se explica, em grande parte, pela desigualdade na distribuição de renda no país. Muitas famílias de baixa renda simplesmente não têm como arcar com os custos de uma escola particular, o que as obriga a recorrer ao ensino público — que, embora gratuito, nem sempre possui os recursos adequados para garantir uma formação de qualidade.
A teoria do capital humano, por exemplo, sugere que as disparidades na educação estão diretamente ligadas às condições financeiras e ao histórico familiar, que se tornam uma espécie de 'capital' que a criança herda, influenciando seu acesso a uma educação de qualidade e seu futuro acadêmico.
Escolas públicas localizadas em zonas periféricas ou áreas rurais frequentemente enfrentam falta de investimento por parte do poder público, o que se reflete na carência de infraestrutura, materiais pedagógicos e até de pessoal.
Esse cenário torna essas escolas menos atrativas e limita as oportunidades dos alunos, que acabam apresentando maior taxa de evasão, baixo desempenho e dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, escolas privadas, acessíveis às classes média e alta, contam com estrutura mais moderna, gestão mais eficiente, autonomia administrativa, recursos tecnológicos atualizados

e uma cobrança mais rigorosa dos pais por bons resultados.
Nesses espaços, os alunos encontram um ambiente mais seguro, mais estimulante e com maiores chances de desenvolverem plenamente suas habilidades. Como afirmam os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, "A escola, longe de ser um espaço neutro e igualitário, reflete e reproduz as desigualdades sociais e culturais trazidas pelos alunos de suas famílias de origem" (Bourdieu & Passeron, 2014).
Um estudo de Silva e Silva (2018) reforça que o tipo de escola frequentada pelo aluno está diretamente associado ao seu nível socioeconômico, e esse fator influencia fortemente o desempenho em leitura — habilidade essencial para o sucesso escolar e profissional.
O Nível Socioeconômico (NSE), portanto, atua como um forte indicador das oportunidades educacionais de uma criança. Alunos de famílias com renda mais elevada têm acesso facilitado a livros, internet de qualidade, alimentação adequada, apoio emocional e incentivo à leitura — todos fatores que favorecem um bom desempenho escolar.
Já os estudantes de baixa renda, muitas vezes, enfrentam situações de vulnerabilidade: insegurança alimentar, trabalho precoce, falta de espaço adequado para estudar, ausência de acompanhamento familiar e menor acesso a recursos culturais e tecnológicos.
Esse cenário de contrastes evidencia uma divisão na educação brasileira que muitos estudiosos classificam como um sistema dual: de um lado, a escola pública, destinada majoritariamente à população mais pobre; de outro, a escola privada, voltada às classes mais favorecidas economicamente. Segundo Barros et al. (2001), essa segmentação entre os dois sistemas de ensino perpetua uma estrutura de oportunidades desiguais, criando uma espécie de "apartheid educacional", em que o acesso à educação de qualidade depende diretamente da renda familiar.
Para reduzir essas desigualdades, é fundamental que o Estado implemente políticas públicas que promovam maior equidade no acesso à educação. Programas de apoio financeiro às famílias, como o Bolsa Família (atualmente Auxilio Brasil), são fundamentais para garantir que os alunos não precisem abandonar os estudos para ajudar no sustento da casa.
Além disso, é essencial a formação contínua de professores para que estejam capacitados a atender estudantes de diferentes contextos sociais, tratando-os com igualdade e oferecendo ensino de qualidade, independentemente da realidade econômica em que atuam. Investimentos em infraestrutura escolar — especialmente nas regiões mais vulneráveis — também são urgentes.
Salas de aula bem equipadas, bibliotecas acessíveis, laboratórios de ciências e informática, materiais didáticos atualizados e espaços de convivência seguros são parte essencial de um ambiente educacional que favorece o aprendizado. Outro ponto importante é o fortalecimento dos laços entre escola e comunidade.
A participação ativa da comunidade no cotidiano escolar pode ampliar as redes de apoio e reforçar a importância da escola no território. Conselhos escolares, parcerias com ONGs, projetos culturais e sociais e ações em conjunto com os serviços de saúde e assistência social são exemplos de estratégias que aproximam a escola das realidades dos alunos e criam condições mais favoráveis para o desenvolvimento educacional.
Portanto, compreender o papel do contexto socioeconômico na trajetória educacional dos estudantes é essencial para propor soluções que promovam maior justiça social e qualidade no ensino. A educação só será realmente transformadora quando for acessível, inclusiva e pensada para reduzir — e não aprofundar — as desigualdades históricas do nosso país.

INFLUÊNCIA DA REALIDADE FAMILIAR NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES

Por fim, outro aspecto que influencia diretamente o desempenho e a permanência do aluno na escola são as particularidades familiares, especialmente relacionadas à renda e ao nível de escolaridade dos pais. Como já mencionado nos tópicos anteriores, famílias com estabilidade financeira e maior escolaridade costumam oferecer aos seus filhos um ambiente mais propício ao aprendizado. Isso se traduz em acesso facilitado a materiais didáticos como livros, apostilas, re-

cursos tecnológicos, cursos preparatórios, alimentação adequada, transporte escolar e atividades extracurriculares que enriquecem o desenvolvimento intelectual e emocional do estudante.

Essas condições favorecem não apenas o desempenho acadêmico, mas também a continuidade nos estudos. Por outro lado, famílias em situação de vulnerabilidade econômica muitas vezes enfrentam barreiras que dificultam a trajetória escolar dos filhos. Muitos jovens precisam conciliar os estudos com o trabalho ou até mesmo abandoná-los precocemente para ajudar no sustento da casa.

O tempo disponível para se dedicar aos estudos é reduzido, e o apoio familiar nem sempre é possível, tanto por falta de tempo quanto por limitações educacionais dos pais. De acordo com o IPEA e o UNICEF (2012), jovens oriundos de famílias de baixa renda e baixa escolaridade têm menos acesso à educação de qualidade, internet, livros e suporte emocional, e são mais suscetíveis à repetência e ao abandono escolar.

Esses jovens vivem, muitas vezes, em lares desestruturados, sem equilíbrio emocional ou incentivo ao estudo. A pesquisa de Santos e Mariano (2019) reforça essa perspectiva, demonstrando que o nível educacional dos pais é um mediador crucial para as oportunidades de aprendizado dos filhos, influenciando não apenas o desempenho direto, mas também o acesso a outros recursos educacionais.

É comum que sejam pressionados a trabalhar desde cedo, colocando em segundo plano sua formação educacional.

Em contrapartida, filhos de pais com ensino superior tendem a receber mais apoio acadêmico e emocional, o que impacta diretamente no seu desempenho escolar e nas suas perspectivas de futuro. O apoio da família faz toda a diferença no processo educativo. Um lar onde os pais valorizam a educação, se interessam pela vida escolar dos filhos e participam ativamente das atividades escolares, estimular no estudante uma atitude mais comprometida.

Nesse sentido, Zago (2000, p. 20) destaca que "A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado".

Pais presentes ajudam desde o incentivo à leitura até a participação em reuniões escolares, criando uma ponte entre o aluno e o ambiente educacional. Mesmo pais sem formação superior podem — e devem — exercer esse papel, mostrando ao filho que sua educação importa. Isso fortalece o vínculo escola-família e melhora o desempenho acadêmico. No entanto, pais com pouca escolaridade muitas vezes enfrentam dificuldades para auxiliar os filhos nas tarefas escolares.

Em muitos casos, são os próprios estudantes que acabam ajudando os pais em questões relacionadas à leitura e escrita. Esse cenário reforça o que se conhece como o "ciclo geracional da desigualdade educacional", no qual a condição social e educacional tende a se repetir de geração em geração, perpetuando a exclusão e a falta de oportunidades.

"A família é o primeiro grupo social com o qual a pessoa convive e seus membros são exemplos para a vida. No que diz respeito à educação, se essas pessoas demonstrarem curiosidade em relação ao que acontece em sala de aula e reforçarem a importância do que está sendo aprendido, estarão dando uma enorme contribuição para o sucesso da aprendizagem. Pode parecer simples, e é. Tanto que é exatamente o que tem se pedido aos responsáveis pelos estudantes de todos os níveis de ensino." (GENTILE, 2006, p.35)

Nesse contexto, a implementação de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da educação familiar é essencial. Programas como o Bolsa Família, o Pé-deMeia e o Auxílio Brasil, por exemplo, contribuem para que famílias em vulnerabilidade econômica consigam manter os filhos na escola.

Além disso, políticas voltadas à educação de jovens e adultos (EJA) também são fundamentais, pois ao ampliar a escolaridade dos pais, aumentam indiretamente o desempenho educacional dos filhos.

Outro ponto importante é a formação de professores preparados para lidar com a diversidade socioeconômica dos alunos. É necessário que esses profissionais desenvolvam sensibilidade para entender os contextos familiares e proponham estratégias

inclusivas. A participação da família no planejamento pedagógico também fortalece essa relação e contribui para uma educação mais humanizada e próxima da realidade dos estudantes.

"Para que a parceria dê certo é preciso que haja respeito mútuo, o que favorece a confiança e demonstra competência de ambas as partes. Mas, para que isso aconteça, é preciso haver delimitações no papel de cada uma. Muitas famílias delegam à escola toda a educação dos filhos, desde o ensino das disciplinas específicas até a educação de valores, a formação do caráter, além da carência afetiva que muitas crianças trazem de casa, esperando que o professor supra essa necessidade. Por outro lado, algumas famílias sentem-se desautorizadas pelo professor, que toma para si tarefas que são da competência da família." (SZYMANSKI, 2003, p.74)

Dessa forma, entende-se que a educação não é responsabilidade exclusiva da escola, mas uma construção coletiva entre aluno, escola, comunidade e, principalmente, família. A presença e o envolvimento dos pais nas questões escolares dos filhos, mesmo que de maneira simples, têm um papel transformador na formação de cidadãos conscientes e preparados para o futuro.
Estudos como o de Varani e Silva (2010) destacam que o envolvimento familiar não só melhora o desempenho acadêmico, mas também fortalece o vínculo do aluno com o ambiente escolar, reduzindo a evasão e aumentando a motivação para os estudos. Essa parceria é um pilar fundamental para uma educação mais humana e eficaz, capaz de lidar com a complexidade do contexto social de cada estudante.
Portanto, é fundamental que políticas públicas, programas de incentivo e ações sociais se articulem para romper o ciclo da desigualdade educacional e proporcionar a todos os estudantes as mesmas oportunidades de aprender, crescer e realizar seus sonhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidenciou que a qualidade da educação pública no Brasil está intimamente relacionada a dois fatores centrais: a infraestrutura das instituições escolares e a valorização do corpo docente.
A ausência de condições físicas mínimas, aliada à negligência quanto à formação e ao bem-estar dos professores, compõem um cenário que fragiliza o processo de ensino aprendizagem e aprofunda desigualdades históricas.
Como foi discutido, a precarização da educação pública afeta de modo mais severo os estudantes em situação de vulnerabilidade social, para os quais a escola muitas vezes representa não apenas um espaço de formação acadêmica, mas também um refúgio diante de realidades adversas.
Nesse sentido, torna-se imperativo repensar as políticas educacionais sob uma perspectiva sistêmica, que leve em consideração a interdependência entre infraestrutura, formação docente e condições sociais do alunado. Garantir o acesso à escola é apenas o primeiro passo; é preciso assegurar que esse acesso se traduza em permanência, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral. Para isso, é necessário investimento contínuo, planejamento de longo prazo e, sobretudo, compromisso político com a transformação social por meio da educação. Somente com uma abordagem ampla e articulada será possível consolidar uma escola pública de qualidade, capaz de cumprir plenamente sua função social e emancipadora.

REFERÊNCIA

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente. Revista Econômica, v. 3, n. 1, p. 3-32, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CORSO, Luciane V.; LIMA, Tânia M. C.; BATISTA, Ana P. M. A influência do nível socioeconômico na aprendizagem da leitura. Educação, Psicologia e Interfaces, v. 2, n. 2, p. 7-28, maio/ago. 2018.

FEIJÓ, Janaina Rodrigues; FRANÇA, João Má-

rio Santos de; PINHO NETO, Valdemar Rodrigues de. Desempenho dos estudantes ao final do ensino médio: mensurando a influência direta e indireta da educação dos pais. Revista Brasileira de Economia, Rio de Janeiro, v. 76, n. 1, p. 65–92, jan./mar. 2022. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/rbe/article/view/81721

FONSECA, F. R. da. Os espaços de lazer do colégio estadual do Paraná: possíveis espaços de aprendizagem para o uso da cidade no tempo/espaço de lazer. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. 182f.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como estratégia de dominação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 22, n. 77, p. 117-133, 2001.

GURGEL, Carmesina Ribeiro; LEITE, Raimundo Hélio. Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 145–168, out./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Y3vzNn5nTdhWJ5VL7F4ZtSP/

HONORATO DA SILVA JÚNIOR, Luiz; SAMPAIO, Yony de Sá Barreto. Pobreza, qualidade da escola e background familiar influenciando a educação no Brasil: uma análise à luz da teoria do capital humano. 2009. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3759

MARQUES, Y. S.; MOTA, J. S. S. A participação da comunidade escolar na educação, e sua influência no ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2024, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Editora Realize, 2024.

PIRES, André. Renda familiar e escolaridade dos pais: reflexões a partir dos microdados do ENEM 2012 do Estado de São Paulo. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 17, n. 3, p. 863–882, jul./set. 2015.

SANTOS, J. K. F. Participação da família e comunidade no processo educacional. Cuadernos de Educación, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2025.

SANTOS, Mateus Mota dos; MARIANO, Francisca Zilania. Família, escola e desempenho dos alunos. Revista Economia Ensaios, Uberlândia, v. 33, n. 1, p. 59–82, jan./abr. 2019. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeconomiaensaios/article/view/38468

SANTOS, Mateus Mota dos; MARIANO, Francisca Zilania; COSTA, Edward Martins. Efeitos da educação dos pais sobre o rendimento escolar dos filhos via mediação das condições socioeconômicas. Economia Aplicada, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 145–182, abr./jun. 2019. Disponível em: https://revistas.usp.br/ecoa/article/view/144751Acesso em: 4 maio 2025.

SILVA, Luiz Carlos. A construção da noção de qualidade da educação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 29-47, jan./mar. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Jb93QkS9n6s8T7vYp3J2xYg/?lang=pt.

SILVA, T. R.; SILVA, J. B. L. A influência do nível socioeconômico na aprendizagem da leitura. Educação, Psicologia e Interfaces, v. 2, n. 2, p. 7-28, 2018.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 229, p. 477–491, set./dez. 2010. Disponível em: https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2889

A INFLUÊNCIA DA CULTURA AFRICANA NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

GRACIANE LEANDRO BIRIBILI

Resumo
O artigo tem como objetivo analisar brevemente o desenvolvimento e os desdobramentos do sistema escravista no Brasil através de cinco aspectos fundamentais: a escravidão indígena, a escravidão africana, a economia escravocrata, as formas de resistência com destaque para os quilombos e o processo de abolição e seus limites. Utiliza-se o método de revisão bibliográfica, com base em obras de referência que discutem as múltiplas dimensões da escravidão no período colonial e imperial. O primeiro capítulo apresenta a escravização dos povos indígenas e os fatores que levaram à sua substituição pela mão de obra africana. O segundo capítulo trata da chegada dos africanos escravizados e do tráfico transatlântico. No terceiro capítulo, analisa-se a centralidade do trabalho escravo na economia brasileira, especialmente nos ciclos do açúcar, do ouro e do café. O quarto capítulo aborda as formas de resistência dos escravizados, com ênfase na organização dos quilombos como espaços de liberdade. Por fim, o quinto capítulo discute o processo de abolição e suas limitações, revelando que a liberdade conquistada em 1888 não foi acompanhada de políticas de inclusão ou reparação.
A análise tem o objetivo de mostrar que a escravidão sustentou os principais ciclos produtivos e influenciou profundamente a organização social e cultural do país. Por fim, conclui-se que a abolição formal da escravidão, embora legalmente significativa, ocorreu de maneira tardia, incompleta e sem políticas de reparação, perpetuando desigualdades que ainda marcam a sociedade brasileira e que os efeitos da escravidão permanecem vivos nas estruturas sociais e nas desigualdades raciais do Brasil contemporâneo.
Palavras-chave: Escravidão; Economia; Resistencia; Abolição; Racismo

Introdução

A história da escravidão no Brasil revela uma trama complexa e multifacetada, que transcende o simples relato da exploração do trabalho forçado para revelar profundas transformações sociais, econômicas e culturais que moldaram o país desde seus primeiros dias coloniais. No início dessa trajetória, os povos indígenas foram submetidos a um regime cruel de trabalho compulsório, resultado da tentativa inicial dos colonizadores portugueses de aproveitar a mão de obra local para sustentar seus empreendimentos. Porém, essa dinâmica sofreu reveses diante da resistência vigorosa das comunidades indígenas, além das pressões políticas e religiosas que condenavam tal prática.
Esse contexto levou à substituição progressiva da mão de obra indígena pela escravidão africana, que passou a sustentar por séculos a estrutura econômica do Brasil colonial. O tráfico transatlântico de africanos não só alimentou a demanda crescente por trabalho nos engenhos de açúcar, nas minas e nas plantações, mas também instaurou um sistema brutal de opressão que marcou para sempre a história e a identidade do país.
Entretanto, a escravidão no Brasil não pode ser entendida apenas como um sistema de exploração implacável. Foi também palco de resistência constante e corajosa por parte dos escravizados, que desafiaram o regime de opressão por meio de fugas, revoltas e da criação de quilombos — territórios autônomos que representaram verdadeiros refúgios de liberdade e preservação cultural em meio ao controle escravista. Além disso, o comércio ilegal de escravos, conhecido como mercado negro, desafiou as tentativas das autoridades coloniais e imperiais de regulamentar e restringir o tráfico, ampliando ainda mais o alcance da violência e da exploração.
O processo de abolição, finalizado em 1888, embora tenha representado um avanço fundamental e uma vitória simbólica, não foi capaz de reparar os danos sociais e econômicos gerados por séculos de escravidão. A libertação formal não garantiu a inclusão social, o acesso a direitos básicos ou o reconhecimento pleno da população negra, perpetuando desigualdades e traumas que

persistem até hoje.
Este artigo propõe uma análise aprofundada dessas múltiplas dimensões da escravidão no Brasil, explorando não apenas os aspectos econômicos e legais, mas também as resistências, os desafios do mercado negro e as limitações da abolição. Ao desvendar essa história complexa, pretende-se compreender como esse passado influencia as dinâmicas sociais contemporâneas e os caminhos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

1. Início da Escravidão e Escravização Indígena

A escravidão no Brasil começou logo nos primeiros anos da colonização portuguesa, ainda no século XVI, quando os europeus tentaram impor trabalho forçado aos povos indígenas. Os portugueses, ao encontrarem o território vasto e pouco povoado por europeus, precisaram de mão de obra para viabilizar a exploração econômica, especialmente nas frentes agrícolas e extrativistas. Assim, passaram a capturar indígenas com o intuito de utilizá-los como trabalhadores compulsórios.
A justificativa usada pelos colonizadores era de caráter religioso e civilizatório. Acreditava-se que os indígenas, por não serem cristãos e viverem segundo costumes diferentes dos europeus, poderiam ser subjugados e forçados a trabalhar. No entanto, essa prática foi alvo de intenso debate dentro da própria Igreja Católica, especialmente a partir da atuação dos jesuítas, que passaram a defender os indígenas da escravidão, propondo sua evangelização por meios "pacíficos". Apesar da oposição religiosa, a escravidão indígena foi recorrente nas primeiras décadas da colonização. Os colonos, interessados nos lucros gerados pelo uso da mão de obra nativa, promoveram guerras de captura e organizaram bandeiras (expedições) com o objetivo de aprisionar indígenas. Muitos desses povos foram deslocados de suas terras, mortos ou integrados forçadamente às estruturas coloniais.
Entretanto, a resistência indígena foi significativa. Vários grupos recusaram-se a trabalhar nos moldes europeus, fugiam para regiões de difícil acesso ou se rebelavam contra os colonizadores. Essa dificuldade, aliada ao alto índice de mortalidade causado por doenças e ao conhecimento que os indígenas tinham do território — o que facilitava as fugas —, fez com que os portugueses buscassem uma nova fonte de mão de obra: os africanos escravizados.
Segundo Luiz Felipe de Alencastro (2000), essa substituição se deu gradualmente, mas teve um impacto profundo na organização da colônia. Em uma citação longa e esclarecedora, o autor afirma:

"A substituição da mão de obra indígena pela africana não foi imediata nem uniforme em todas as regiões do Brasil colonial. No entanto, à medida que os colonos percebiam a dificuldade de dominar os povos nativos — seja por sua resistência ativa, seja pela proteção oferecida pelos missionários —, voltavam-se cada vez mais para o tráfico atlântico. Esse processo transformou a colônia brasileira em uma das maiores sociedades escravistas do mundo moderno, moldada não apenas pela exploração econômica, mas pela imposição de uma ordem racial e cultural baseada na escravidão africana" (ALENCASTRO, 2000, p. 114)".

Essa mudança de eixo marca o início da estruturação de uma sociedade profundamente escravocrata e racializada no Brasil, em que a mão de obra africana escravizada se tornou predominante e central na economia colonial. Apesar de marginalizada nos registros oficiais, a escravidão indígena deixou marcas duradouras e representa uma das dimensões mais violentas da conquista colonial. A captura, a deportação forçada e o uso sistemático dos indígenas como mão de obra escrava configuraram uma política de extermínio físico e cultural que comprometeu profundamente a autonomia dos povos nativos.
Essa escravidão, muitas vezes legitimada por argumentos religiosos, era extremamente violenta. Os indígenas foram arrancados de seus territórios, forçados a viver em aldeamentos controlados por colonos ou missionários, e muitas vezes obrigados a abandonar suas línguas, crenças e modos de vida. Além disso, enfrentaram doenças trazidas pelos europeus, que dizimaram populações inteiras, e guerras de captura promovidas

por bandeirantes.
Segundo John Manuel Monteiro (1994), um dos principais estudiosos da escravidão indígena no Brasil, o impacto dessa prática não pode ser subestimado. Ele descreve com clareza as consequências profundas dessa forma de dominação em uma citação longa e representativa:
"A escravização indígena deixou marcas profundas e permanentes na história dos povos nativos e na própria formação da sociedade brasileira. Ao serem desestruturadas suas formas de vida, redes de parentesco e relações territoriais, os indígenas passaram a ocupar posições de marginalidade que perduram até hoje. Mais do que uma simples etapa inicial da colonização, a escravidão dos índios representou uma dimensão estrutural da conquista, marcada por violência, deslocamentos forçados e tentativas sistemáticas de apagamento cultural" (MONTEIRO, 1994, p. 218)".

O legado dessa prática é visível até hoje, tanto nas desigualdades sociais enfrentadas por populações indígenas quanto na dificuldade de acesso à terra, à educação e à cidadania plena. A violência colonial contra os povos indígenas foi, portanto, um processo contínuo de dominação que deixou cicatrizes históricas que ainda não foram plenamente reparadas.

2. Chegada dos Africanos Escravizados

A substituição gradual da mão de obra indígena por africanos escravizados representou uma profunda mudança na lógica de exploração colonial implantada no Brasil pelos portugueses. Desde o início do século XVI, com o avanço das atividades açucareiras no litoral nordestino, os colonizadores perceberam que a demanda por trabalhadores seria muito maior do que a capacidade de escravização dos povos nativos. Diante disso, recorreram ao tráfico negreiro como solução sistemática e permanente, promovendo a integração do Brasil a um dos maiores sistemas de comércio humano da história.
Diferente do que se poderia imaginar como uma mera troca de mão de obra, a escravidão africana consolidou-se como parte estrutural de um modelo econômico globalizado. O tráfico atlântico de escravizados ligava três continentes — Europa, África e América — em uma rede comercial que envolvia armas, tecidos, tabaco, açúcar e seres humanos. A África, nesse sistema, foi convertida em grande fornecedora de cativos para o trabalho forçado nas Américas, especialmente no Brasil, que recebeu mais de 40% do total de africanos escravizados enviados ao Novo Mundo, o que representa cerca de 4,8 milhões de pessoas (KLEIN & LUNA, 2010).
Esses homens, mulheres e crianças eram capturados em guerras intertribais, entregues por chefes locais sob pressão europeia ou sequestrados por traficantes. Após isso, eram conduzidos a portos africanos, onde eram embarcados em navios negreiros. A viagem pelo Atlântico, conhecida como "passagem intermediária", era uma experiência desumana, marcada pela superlotação, escassez de alimentos e água, abusos físicos, doenças e alta mortalidade. Muitos não chegavam ao destino, morrendo em alto-mar e sendo jogados ao oceano sem qualquer cerimônia.
Ao desembarcarem em solo brasileiro, principalmente em portos como Salvador, Recife e Rio de Janeiro, os sobreviventes eram vendidos em leilões públicos, marcados com ferros em brasa e forçados a adotar uma nova identidade imposta pelo colonizador, incluindo a conversão forçada ao cristianismo. Esse processo brutal visava despersonalizá-los e romper quaisquer laços com suas culturas de origem, o que reforçava a lógica da dominação colonial.
A historiadora Lilia Moritz Schwarcz (2019) resume com clareza e sensibilidade as implicações humanas dessa migração forçada em uma citação longa e reveladora:

"O Brasil foi, de fato, o maior receptor de africanos escravizados durante o período do tráfico atlântico. Mas, mais do que números, é preciso compreender o significado humano e cultural dessa violência. Cada navio que aportava trazia homens e mulheres arrancados de suas comunidades, línguas, famílias e religiões. Esses africanos não vieram como peças ou mercadorias, mas como sujeitos históricos, que resistiram à desumanização e ajudaram a construir a identidade do Brasil. A escravidão africana não foi apenas uma

tragédia numérica — foi uma ferida aberta que moldou o Brasil colonial e pós-colonial em suas bases mais profundas" (SCHWARCZ, 2019, p. 56)".

A presença africana no Brasil, além do aspecto econômico, influenciou profundamente a cultura, a religião, a culinária, a música e as relações sociais do país. Contudo, essa contribuição ocorreu sob um regime de extrema violência e opressão, que organizou a sociedade com base em hierarquias raciais, jurídicas e morais. A partir do século XVII, o Brasil se tornaria uma das maiores sociedades escravistas do mundo, com a escravidão negra servindo de base para sua economia, estrutura social e construção identitária — um legado ainda perceptível nas desigualdades raciais do presente.

A presença africana no Brasil ultrapassa amplamente os limites da exploração econômica. Apesar de terem sido trazidos à força em condição de escravizados, os africanos e seus descendentes desempenharam um papel central na formação da identidade brasileira, deixando marcas profundas e duradouras na cultura, nos costumes, na religiosidade, na culinária, na música e nas relações sociais do país. Ainda que tenham sido submetidos a um regime brutal de opressão, violência e desumanização, foram também protagonistas de resistência e transformação, contribuindo ativamente para a construção da sociedade brasileira.

Desde os primeiros séculos da colonização, os africanos trouxeram consigo línguas, cosmovisões, crenças religiosas, técnicas agrícolas, modos de vida e formas de organização social que se enraizaram em diferentes regiões do território. Os cultos de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, por exemplo, resistiram à repressão oficial e sobreviveram como expressão da espiritualidade afro-brasileira. A culinária foi igualmente marcada por ingredientes e técnicas africanas, como o uso do azeite de dendê, do inhame e do feijão-preto. Já na música, ritmos como o samba, o maracatu e a capoeira surgiram da fusão entre as tradições africanas e o cotidiano de resistência à opressão.

Entretanto, essa rica herança cultural se desenvolveu sob um dos sistemas de escravidão mais duradouros e violentos do mundo moderno. A sociedade brasileira foi organizada ao redor de hierarquias raciais e jurídicas que legitimaram a dominação dos brancos sobre os negros. A cor da pele tornou-se critério de exclusão social, e o status de escravizado foi juridicamente transmitido por gerações. Como consequência, o Brasil consolidou-se, a partir do século XVII, como uma das maiores sociedades escravistas da história, tendo sua economia e estrutura social inteiramente moldadas pelo trabalho forçado.

Como destaca o sociólogo Jessé Souza (2017), essa base escravocrata não desapareceu com a abolição formal em 1888, mas continuou a operar por meio de novas formas de desigualdade e exclusão racial. Em uma citação longa e esclarecedora, o autor escreve:

"A escravidão não se extinguiu com a assinatura da Lei Áurea. Ela foi simplesmente transfigurada. A mesma lógica de desvalorização do outro, construída ao longo de séculos, permaneceu viva nas estruturas sociais e institucionais do país. O Brasil nunca rompeu verdadeiramente com o passado escravista; ao contrário, naturalizou a desigualdade como parte de seu funcionamento. A contribuição dos africanos à formação nacional foi sistematicamente apagada ou exotizada, enquanto o preconceito racial se manteve como um dos alicerces invisíveis da vida cotidiana" (SOUZA, 2017, p. 122)".

Portanto, a contribuição africana à identidade brasileira é inegável e profunda, mas foi construída em meio a uma realidade de opressão e resistência. A herança da escravidão ainda se manifesta nas disparidades sociais, na exclusão econômica e no racismo estrutural enfrentado pela população negra. Reconhecer esse legado é essencial não apenas para compreender a história do Brasil, mas também para enfrentar as desigualdades do presente com responsabilidade e justiça.

3. Economia Escravocrata

Durante mais de três séculos, a escravidão foi a base da economia brasileira. Do engenho ao garimpo, da lavoura ao serviço urba-

no, os escravizados eram parte essencial da produção de riqueza. A lógica econômica estava inteiramente ligada à propriedade sobre pessoas.
Como aponta Mattoso (2003), "a escravidão era mais do que um sistema de trabalho: ela estruturava a sociedade brasileira como um todo, inclusive no modo como as relações sociais e familiares eram construídas" (p. 29).
A escravidão africana, durante mais de três séculos, sustentou a base produtiva do Brasil colonial e parte do Império. Desde os primeiros engenhos de açúcar no litoral nordestino até os garimpos de ouro e diamantes no interior, passando por plantações de algodão, lavouras de café e até serviços urbanos, o trabalho escravizado foi essencial para garantir o funcionamento da economia colonial. A estrutura produtiva do Brasil foi construída em torno da lógica da escravidão, em que pessoas negras eram tratadas como propriedade, mensuradas em valores monetários e exploradas sem qualquer direito legal.
A escravidão não era uma atividade periférica ou temporária: ela era o coração da economia. As fortunas coloniais, os investimentos europeus e até mesmo as instituições políticas giravam em torno da manutenção da propriedade sobre os corpos escravizados. A acumulação de riqueza por parte das elites agrárias brasileiras estava diretamente ligada à posse de escravos, que eram vistos como capital vivo — mais valiosos, em muitos casos, do que a terra propriamente dita.
Além da produção agrícola, os escravizados também eram amplamente utilizados nas cidades. Em áreas urbanas como Salvador, Recife e Rio de Janeiro, eles desempenhavam atividades diversas: eram artesãos, vendedores ambulantes, carregadores, cozinheiros, pedreiros, e inclusive alugados por seus senhores como fonte de renda. Isso mostra que a escravidão não se restringia ao campo ou ao interior, mas estava presente em todas as esferas da vida econômica e social do país.
Essa lógica influenciava profundamente a estrutura de classes e a organização da sociedade brasileira. Ter escravizados era símbolo de status, de poder e de ascensão social. A cultura escravocrata impregnava as relações interpessoais, moldava o funcionamento das instituições e era ensinada como algo "natural". A elite senhorial consolidou-se como dominante, não apenas pelo controle econômico, mas também por ditar os valores morais e políticos da sociedade.
A historiadora Kátia de Queirós Mattoso, em sua obra sobre a escravidão no Brasil, oferece uma análise poderosa que vai além da dimensão econômica, revelando como a escravidão era o alicerce da própria organização social brasileira. Em uma citação longa e reveladora, ela afirma:
"A escravidão no Brasil colonial não deve ser vista apenas como um sistema econômico de exploração do trabalho. Ela foi, sobretudo, um elemento constitutivo da ordem social. Os vínculos entre senhores e escravos ultrapassavam os limites do trabalho, influenciando o modo como se organizavam as famílias, as relações de autoridade, os padrões de comportamento e até mesmo a religiosidade. O escravismo criou uma cultura específica, marcada pela desigualdade e pela dominação, que perdurou mesmo após a abolição formal da escravidão" (MATTOSO, 2003, p. 29)".

Esse modelo econômico e social baseado na escravidão gerou lucros imensos para os colonizadores e para a metrópole portuguesa, mas teve um custo humano incalculável. Milhões de africanos e seus descendentes foram privados de sua liberdade, de suas culturas e de seus vínculos familiares. Muitos morriam precocemente em consequência dos castigos, da desnutrição, das péssimas condições de vida e da sobrecarga de trabalho.

4. Resistência e Quilombos

A história da escravidão no Brasil não pode ser compreendida apenas a partir da dominação e da exploração impostas aos africanos e seus descendentes. Desde os primeiros momentos da escravização, os próprios escravizados desenvolveram diversas formas de resistência, desafiando o regime escravocrata em seus múltiplos aspectos. Essas resistências assumiram formas variadas: desde atos cotidianos, como a sabotagem do trabalho, fingimento de doenças e desacato

aos senhores, até formas coletivas de rebelião, fuga e organização de comunidades autônomas conhecidas como quilombos.
Os quilombos foram, sem dúvida, uma das expressões mais simbólicas e poderosas da resistência negra no Brasil. Eles surgiram em diferentes regiões do território colonial, especialmente em áreas de difícil acesso, como matas, serras e vales, onde grupos de negros fugidos (muitas vezes acompanhados por indígenas ou mestiços) buscavam reconstruir uma vida livre, baseada em princípios próprios de organização social, cultural e espiritual.
Entre todos os quilombos, o mais emblemático foi o Quilombo dos Palmares, localizado na atual região de Alagoas. Palmares chegou a reunir, ao longo do século XVII, uma população estimada entre 20 e 30 mil habitantes, vivendo em uma estrutura complexa de vilas chamadas mocambos, com economia agrícola, comércio e formas de autodefesa contra os ataques de tropas coloniais.
A existência prolongada de Palmares, por quase cem anos, e sua capacidade de resistir a sucessivas expedições militares, desafiaram a lógica do poder colonial e mostraram que os escravizados não aceitavam passivamente sua condição. Ao contrário, lutavam ativamente por liberdade, autonomia e dignidade. Como aponta o historiador Flávio dos Santos Gomes (2015), os quilombos "eram muito mais do que esconderijos ou refúgios temporários; eram espaços de reinvenção da liberdade, de reconstrução de laços sociais e culturais rompidos pela escravidão".
Em uma citação longa e fundamental para entender a complexidade dos quilombos, Gomes afirma:

"Os quilombos não devem ser vistos como simples focos de rebelião ou resistência armada. Eles eram territórios simbólicos e reais de contrapoder, onde se experimentavam outras formas de vida, diferentes daquelas impostas pelo sistema escravista. Neles, os valores herdados da África eram ressignificados e combinados com a realidade local. A pluralidade étnica, a diversidade cultural e a constante ameaça de repressão exigiam desses grupos uma capacidade única de adaptação e de organização. Por isso, os quilombos foram, ao mesmo tempo, espaços de memória, de resistência e de criação coletiva de novos mundos possíveis" (GOMES, 2015, p. 64)".

Os quilombos, portanto, representaram uma das mais importantes formas de resistência coletiva ao regime escravocrata, revelando não apenas o desejo de liberdade, mas também a capacidade dos africanos e afrodescendentes de criar sociedades alternativas em meio à opressão. Mesmo diante da perseguição violenta, muitos desses núcleos sobreviveram por décadas e influenciaram lutas sociais que viriam séculos depois.
Além de Palmares, outros quilombos de destaque existiram no Maranhão, em Goiás, no interior de São Paulo e na região amazônica. Alguns desses quilombos se integraram posteriormente à formação de comunidades rurais e cidades, deixando um legado cultural, político e espiritual que permanece vivo até hoje nas chamadas comunidades remanescentes de quilombos, reconhecidas pela Constituição de 1988.
Em suma, a resistência negra durante a escravidão, especialmente por meio da formação de quilombos, não foi apenas uma reação à violência: foi também uma forma de afirmar a vida, a liberdade e a continuidade de um projeto coletivo de humanidade negado pelo regime escravista.

5.O Processo de Abolição e seus Limites

O processo de abolição da escravidão no Brasil foi marcado por uma série de avanços legais e pressões sociais, mas também por importantes limitações que evidenciam a complexidade desse momento histórico. A abolição formal, conquistada em 1888 com a assinatura da Lei Áurea, não representou um ponto final na luta por igualdade e direitos para os afrodescendentes, que permaneceram socialmente marginalizados.
Desde o século XIX, o Brasil sofreu crescente pressão internacional, especialmente da Inglaterra, para pôr fim ao tráfico transatlântico de escravizados. Essa pressão, somada à mudança dos interesses econômicos e ao fortalecimento de movimentos abolicionistas internos, resultou na promulgação da Lei Eusébio de Queirós, em 1850, que proibiu

oficialmente o tráfico de pessoas escravizadas. Contudo, o fim do tráfico não significou o fim imediato da escravidão, que continuou a ser a base da economia nacional por mais algumas décadas.

A abolição no Brasil ocorreu de maneira gradual e parcial, por meio de leis intermediárias, que buscavam "amenizar" o sistema escravista sem romper totalmente com ele. A Lei do Ventre Livre, de 1871, concedeu liberdade às crianças nascidas de mulheres escravizadas, mas manteve seus pais e mães na condição de escravos. Posteriormente, a Lei dos Sexagenários, de 1885, libertou os escravos com mais de 60 anos, mas essa medida tinha efeito limitado, pois poucos alcançavam essa idade trabalhando sob condições tão duras. Somente em 13 de maio de 1888, com a assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel, a escravidão foi oficialmente abolida em todo o território nacional.

Apesar da importância simbólica e jurídica da Lei Áurea, sua implementação revelou fragilidades profundas. Como destaca Lilia Moritz Schwarcz (2019):

"A abolição aconteceu sem nenhuma política de inserção social, econômica ou educacional para os ex-escravizados. A liberdade foi decretada, mas não garantida; os negros foram simplesmente lançados à própria sorte, numa sociedade que continuava marcada pelo racismo e pela exclusão" (p. 112)".

Essa ausência de políticas públicas estruturadas impediu que a liberdade se transformasse em cidadania plena para os libertos. Sem acesso à terra, educação ou trabalho formal, a maioria dos ex-escravizados enfrentou um cenário de pobreza extrema e exclusão social, o que perpetuou as desigualdades raciais que ainda hoje são visíveis na sociedade brasileira.

Como enfatiza a historiadora Lilia Moritz Schwarcz em sua obra, o processo de abolição da escravidão no Brasil não representou o fim das desigualdades nem das estruturas de dominação racial que marcaram o país por séculos. Schwarcz afirma:

"A abolição da escravidão no Brasil, formalizada pela assinatura da Lei Áurea em 1888, foi um marco legal crucial, mas que não foi acompanhado de nenhuma política concreta para integrar os ex-escravizados à sociedade. Eles foram libertados, sim, porém lançados numa sociedade profundamente desigual e excludente, sem acesso à terra, ao trabalho digno ou à educação. A ausência de políticas públicas estruturadas para a população negra libertada resultou em um cenário de marginalização social e econômica que perdura até hoje. Por isso, a liberdade conquistada foi, em muitos aspectos, uma liberdade sem direitos, um abandono que fez do pós-abolição um período de continuidade da opressão sob outras formas" (SCHWARCZ, 2019, p. 112)".

Além disso, o processo de abolição evidenciou a resistência das elites agrárias, que viam na mão de obra escrava a base de sua riqueza. Muitos fazendeiros buscaram alternativas para manter o controle sobre a população negra libertada, incluindo a imposição de formas de trabalho compulsório, contratos abusivos e práticas discriminatórias. Portanto, a abolição legal não eliminou as estruturas de dominação racial e social, apenas as remodelou.

Em resumo, o processo de abolição da escravidão no Brasil, embora tenha sido um marco histórico de grande relevância, apresenta importantes limites em sua implementação. A ausência de políticas de inclusão e o legado do racismo estrutural continuam a impactar profundamente as relações sociais no país. Compreender esses limites é fundamental para a reflexão crítica sobre a trajetória histórica do Brasil e para o enfrentamento das desigualdades raciais ainda persistentes.

Conclusão

A escravidão foi um dos pilares essenciais na formação histórica, econômica e social do Brasil durante os séculos XVI ao XIX, moldando profundamente a trajetória do país em diversos aspectos. Nesse período, o Brasil tornou-se o maior destino de africanos trazidos à força para as Américas, totalizando milhões de pessoas submetidas a condições desumanas e sofrimento extremo. Essa realidade não apenas impulsionou o desenvolvimento econômico colonial, mas também estabeleceu bases duradouras para as estruturas de poder e desigualdade que ainda

marcam a sociedade brasileira.

No início da colonização, os portugueses tentaram inicialmente explorar a mão de obra indígena, porém a forte resistência dos povos originários, aliada à atuação da Igreja Católica contrária à escravização desses grupos, fez com que o tráfico de africanos ganhasse força. Os africanos foram rapidamente incorporados como principal força de trabalho, devido à sua suposta maior resistência física e ao fato de estarem distantes de suas redes comunitárias locais, o que facilitava o controle e a exploração pelas elites coloniais.

Ao longo do ciclo econômico da cana-de-açúcar no Nordeste, da mineração de ouro e diamantes em Minas Gerais e, posteriormente, da expansão da lavoura cafeeira, a mão de obra escrava sustentou integralmente a produção e o crescimento econômico. Contudo, a escravidão não se limitou apenas a um sistema produtivo: ela foi o elemento central que estruturou as relações sociais, culturais e políticas, influenciando profundamente o modo de vida da população colonial e deixando marcas que repercutem até os dias atuais.

Mesmo diante da brutalidade e da opressão do sistema escravista, as pessoas escravizadas encontraram maneiras de resistir. Fugir, formar quilombos e promover revoltas eram estratégias frequentes que demonstravam a recusa à submissão total e a busca por autonomia e dignidade. Essas formas de resistência foram fundamentais para manter viva a cultura africana e para contestar o sistema que os mantinha em cativeiro.

No século XIX, o Brasil enfrentou transformações internas e pressões internacionais que resultaram na implementação de leis progressivas, que restringiram o tráfico de escravizados e, eventualmente, levaram à abolição da escravidão em 1888. No entanto, a assinatura da Lei Áurea representou apenas a libertação formal das pessoas escravizadas, sem que houvesse um compromisso real com a inclusão social, a reparação histórica ou a igualdade de oportunidades para os ex-escravizados. Esse abandono pós-abolição gerou um ciclo de exclusão, pobreza e discriminação, perpetuando desigualdades raciais e sociais profundas que ainda são sentidos na atualidade.

Assim, compreender o processo de escravidão e abolição no Brasil é fundamental para entender os desafios contemporâneos relacionados ao racismo estrutural e às desigualdades persistentes. A história da escravidão, com suas dores, resistências e lacunas, ainda ecoa na sociedade brasileira e deve ser lembrada não apenas como um passado sombrio, mas como um chamado para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Bibliografia

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GOMES, Flávio dos Santos. Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KLEIN, Herbert S.; LUNA, Francisco Vidal. Escravidão no Brasil. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. Servos do poder: origem e destino dos cativos no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

SOUZA, Jessé. A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o autoritarismo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

A DEMOCRACIA BRASILEIRA E SEUS INIMIGOS

HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS

RESUMO:
Este artigo analisa de forma crítica os principais desafios enfrentados pela democracia brasileira em seu processo de consolidação e aprofundamento. Apesar de sua relativa juventude no cenário histórico nacional, a democracia no Brasil tem demonstrado capacidade de resistência diante de crises institucionais, instabilidades políticas e momentos de ruptura social. No entanto, diversos fatores continuam a comprometer sua solidez e sua efetividade. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise crítica de documentos e dados relevantes, com o objetivo de identificar os elementos que atuam como ameaças diretas ou indiretas à estabilidade democrática. Entre os principais inimigos apontados estão a corrupção sistêmica, que mina a legitimidade das instituições e prejudica a confiança da população no poder público; a polarização política extrema, que aprofunda divisões sociais e dificulta o diálogo e a construção de consensos; e as ameaças à liberdade de imprensa, que comprometem o papel dos meios de comunicação como instrumentos de fiscalização e de fortalecimento da esfera pública. O estudo busca demonstrar como esses fatores interagem, influenciam a governabilidade e dificultam a construção de uma cultura democrática sólida e participativa. Ao propor uma reflexão crítica sobre tais obstáculos, o artigo pretende contribuir para o debate público e acadêmico sobre o futuro da democracia no Brasil, oferecendo subsídios para a formulação de estratégias e políticas voltadas à sua proteção e aprimoramento.
Palavras-chave: democracia brasileira; crise institucional; corrupção; polarização política; liberdade de imprensa.

INTRODUÇÃO

A democracia é um dos pilares fundamentais das sociedades modernas, e o Brasil, com sua jovem e complexa trajetória democrática, não é exceção. Este artigo tem como objetivo geral analisar a dinâmica da democracia brasileira, explorando suas características intrínsecas e os desafios que enfrenta em seu processo de consolidação. O objetivo específico é identificar e discutir os principais inimigos da democracia no Brasil, tais como a corrupção, a polarização política extrema e as ameaças à liberdade de imprensa, além de avaliar as implicações desses fatores para a estabilidade e a eficácia das instituições democráticas.

A justificativa para a realização deste estudo decorre da necessidade premente de compreender as forças que ameaçam a democracia brasileira, especialmente em um contexto onde a confiança pública nas instituições está sendo constantemente testada. A democracia no Brasil tem demonstrado uma resiliência admirável diante de múltiplas adversidades, mas os desafios persistem e evoluem, exigindo uma análise aprofundada para a formulação de estratégias eficazes de preservação e fortalecimento. A relevância desta pesquisa se destaca pela urgência em enfrentar os problemas que afetam a governabilidade e a confiança popular, proporcionando uma base sólida para a implementação de políticas que visem o aprimoramento da democracia.

A metodologia utilizada para a realização deste estudo inclui uma abordagem qualitativa, com ênfase na revisão bibliográfica e na análise crítica de literatura existente. Os principais aportes teóricos foram baseados nos trabalhos de Fernando Henrique Cardoso (2001), que explora a relação entre democracia e desenvolvimento econômico, e Sérgio Abranches (1998), que oferece uma visão crítica sobre o presidencialismo de coalizão e suas implicações para a governabilidade. A revisão dessas fontes e a análise crítica dos dados disponíveis forneceram um embasamento robusto para a discussão dos desafios enfrentados pela democracia brasileira.

O problema central abordado neste estudo é a vulnerabilidade da democracia brasileira diante de ameaças internas e externas que comprometem sua eficácia e estabilidade. Entre os principais problemas identificados estão a corrupção sistêmica, que mina a confiança pública nas instituições e desvia

recursos cruciais para o desenvolvimento social e econômico; a polarização política extrema, que fragmenta o debate democrático e dificulta a construção de consensos; e as ameaças à liberdade de imprensa, que comprometem o papel dos meios de comunicação na fiscalização dos poderes e na formação de uma opinião pública informada. Esses problemas não apenas enfraquecem a democracia, mas também afetam a capacidade do Estado de responder efetivamente às demandas da sociedade.

A compreensão dos desafios enfrentados pela democracia brasileira e a identificação de seus inimigos são essenciais para a formulação de estratégias que possam fortalecer as instituições democráticas e promover um ambiente político mais estável e inclusivo. Este estudo visa contribuir para esse entendimento e oferecer insights que possam ser úteis para acadêmicos, políticos e cidadãos interessados na preservação e no aprimoramento da democracia no Brasil.

CAPÍTULO 1 – Fundamentos e evolução da Democracia Brasileira

Obs. A seções devem ser numeradas da seguinte forma: Ex.

1.1 – História e contexto da Democracia no Brasil

A história da democracia no Brasil é um processo de construção contínua, repleto de avanços e desafios. A redemocratização, iniciada com o fim da ditadura militar em 1985, foi um marco fundamental para a criação de um sistema democrático robusto, embora a consolidação plena ainda enfrente diversos obstáculos.

A transição para a democracia no Brasil foi caracterizada por um processo gradual e negociado. José Murilo de Carvalho (2002) descreve esse período como um momento crucial de transformação: "A redemocratização no Brasil foi marcada por um processo de negociação e adaptação das elites políticas, que procuraram construir uma nova ordem institucional sem rupturas abruptas, visando um equilíbrio entre os diferentes grupos de poder" (CARVALHO, 2002, p. 101). A transição foi facilitada por acordos que visavam estabilizar o país e permitir uma adaptação gradual às novas condições democráticas.

A Constituição de 1988, conhecida como "Constituição Cidadã", representou um avanço significativo na consolidação da democracia no Brasil. Hélio Jaguaribe (2001) destaca que "a Constituição de 1988 foi um marco na história política brasileira, pois estabeleceu um novo pacto social e garantiu direitos fundamentais, além de criar uma estrutura institucional que reforça o equilíbrio dos poderes e a proteção dos direitos humanos" (JAGUARIBE, 2001, p. 87). A Constituição procurou assegurar a participação cidadã e uma administração pública mais transparente e responsável, refletindo um compromisso com a justiça social.

A década de 1990 foi crucial para a consolidação da democracia, com reformas políticas e econômicas que visavam modernizar o país. Fernando Henrique Cardoso (2001) observa que "as reformas institucionais e econômicas implementadas durante este período foram essenciais para estabilizar o Brasil e fortalecer a democracia, embora tenham gerado desafios e tensões no cenário político" (CARDOSO, 2001, p. 147). O Plano Real, por exemplo, ajudou a estabilizar a economia, contribuindo para a estabilidade política do país.

Apesar dos avanços, a democracia brasileira enfrenta desafios contínuos. Sérgio Abranches (1998) analisa a complexidade do sistema político brasileiro, afirmando que "o presidencialismo de coalizão, característico do sistema político brasileiro, frequentemente leva a instabilidades e dificuldades de governabilidade, refletindo a complexidade do ambiente político" (ABRANCHES, 1998, p. 23). A necessidade de formar coalizões pode levar a compromissos que enfraquecem a eficácia do governo.

Além disso, a corrupção continua a ser um problema significativo que afeta a confiança pública nas instituições democráticas. Maria Helena Guimarães de Castro (2004) ressalta que "a corrupção sistêmica no Brasil representa um desafio profundo para a democracia, corroendo a confiança nas instituições e prejudicando o funcionamento do Estado de Direito" (CASTRO, 2004, p. 105). O combate à corrupção é essencial para garantir que as instituições democráticas funcionem de maneira eficaz e transparente.

A história da democracia no Brasil é caracterizada por um processo contínuo de cons-

trução e enfrentamento de desafios. A redemocratização e a Constituição de 1988 foram passos cruciais, mas a democracia brasileira continua a enfrentar questões complexas que precisam ser abordadas para garantir um sistema político mais estável e eficiente.

1.2 Características do Sistema Democrático Brasileiro

O sistema democrático brasileiro é um complexo arranjo institucional que reflete a evolução política e social do país desde a redemocratização. Caracterizado por suas peculiaridades e desafios, o sistema tem buscado consolidar a democracia através da Constituição de 1988, que introduziu uma série de reformas e garantias destinadas a assegurar um regime mais estável e participativo.

Um dos aspectos centrais do sistema democrático no Brasil é o presidencialismo de coalizão. Sérgio Abranches (1998) define essa característica como um "modelo político em que o presidente, para governar efetivamente, precisa formar alianças com diversos partidos políticos no Congresso Nacional" (ABRANCHES, 1998, p. 20). Esse modelo é uma resposta à fragmentação política e à necessidade de consenso para a aprovação de leis e reformas. Contudo, essa dependência pode levar a uma governabilidade instável, com frequentes mudanças nas alianças e a necessidade de compromissos que podem enfraquecer a implementação de políticas.

O federalismo é outra característica essencial do sistema democrático brasileiro. Hélio Jaguaribe (2001) destaca que o federalismo brasileiro "descentraliza o poder, permitindo que estados e municípios tenham autonomia para lidar com questões locais, enquanto o governo federal mantém responsabilidades sobre assuntos de interesse nacional" (JAGUARIBE, 2001, p. 102). Esse arranjo visa equilibrar a necessidade de uma administração centralizada com a importância de governar com proximidade das comunidades locais, promovendo uma maior autonomia regional.

A Constituição de 1988, conhecida como a "Constituição Cidadã", representa um marco significativo na consolidação democrática do Brasil. Eliana Calmon (2004) afirma que "a Constituição de 1988 foi um divisor de águas ao estabelecer um novo pacto social, reforçando a proteção dos direitos fundamentais e a participação cidadã" (CALMON, 2004, p. 130). Este documento não apenas redefiniu as estruturas do governo, mas também introduziu mecanismos para garantir a justiça social e os direitos humanos, refletindo uma mudança significativa em relação ao período anterior.

Além das reformas constitucionais, a Justiça Eleitoral desempenha um papel crucial na manutenção da integridade do processo democrático. José Murilo de Carvalho (2002) observa que "a Justiça Eleitoral no Brasil tem a função de assegurar a regularidade e a transparência das eleições, sendo um pilar fundamental para a confiança pública no processo democrático" (CARVALHO, 2002, p. 87). O Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e os tribunais regionais eleitorais são responsáveis por monitorar e garantir que as eleições sejam realizadas de acordo com as normas estabelecidas, promovendo a legitimidade do processo eleitoral.

A participação cidadã é outro elemento crucial do sistema democrático brasileiro. Fernando Henrique Cardoso (2001) ressalta que "a participação ativa da população e a presença de mecanismos de controle social são fundamentais para a eficácia da democracia, pois permitem que os cidadãos influenciem as decisões políticas e exijam responsabilidade dos governantes" (CARDOSO, 2001, p. 155). O engajamento de organizações não governamentais e movimentos sociais tem sido uma forma de amplificar a voz da sociedade e promover a transparência no governo.

A complexidade do sistema político brasileiro também é refletida na necessidade de formar coalizões para garantir a governabilidade. Sérgio Abranches (1998) explica que "o presidencialismo de coalizão, embora essencial para a estabilidade política, frequentemente resulta em um processo legislativo complexo e em compromissos que podem diluir a eficácia das políticas públicas" (ABRANCHES, 1998, p. 22). As negociações entre diferentes partidos podem levar a acordos que priorizam interesses partidários em detrimento de soluções políticas eficazes.

Outra característica relevante é a estrutura bicameral do Congresso Nacional, composto pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal. Hélio Jaguaribe (2001) observa que "a divisão entre as duas casas legislativas é um mecanismo de controle e equilíbrio, com o Senado representando os estados e a Câmara dos Deputados refletindo a população" (JAGUARIBE, 2001, p. 104). Essa estrutura busca garantir que tanto os interesses locais quanto os nacionais sejam considerados na elaboração de leis e políticas.

O sistema judiciário brasileiro também desempenha um papel crucial na proteção dos direitos e na manutenção da ordem democrática. Eliana Calmon (2004) afirma que "o Judiciário é responsável por interpretar e aplicar as leis, assegurando que as normas constitucionais sejam respeitadas e protegendo os direitos individuais e coletivos" (CALMON, 2004, p. 135). A independência do Judiciário é fundamental para garantir que as decisões sejam tomadas com base na lei e não em pressões políticas externas.

A questão da corrupção continua a ser um desafio significativo para a democracia brasileira. Maria Helena Guimarães de Castro (2004) discute que "a corrupção sistêmica compromete a confiança nas instituições e prejudica a eficácia do governo, exigindo um combate contínuo e medidas de transparência para restaurar a integridade do sistema político" (CASTRO, 2004, p. 105). O fortalecimento das instituições e a promoção de uma cultura de integridade são essenciais para enfrentar esse desafio.

O sistema democrático brasileiro é caracterizado por um arranjo complexo que inclui o presidencialismo de coalizão, o federalismo, uma Constituição robusta, uma Justiça Eleitoral eficaz, e a participação cidadã ativa. Apesar dos avanços significativos desde a redemocratização, o sistema enfrenta desafios contínuos que exigem constante vigilância e reformas para garantir sua eficácia e integridade.

1.3 Experiencias Internacionais

O estudo das experiências internacionais em regimes democráticos oferece valiosas lições para a consolidação e aprimoramento da democracia. Diversos países têm experimentado diferentes modelos e práticas que fornecem insights sobre como enfrentar desafios e promover a governança eficaz. A análise dessas experiências pode ajudar a entender melhor os princípios democráticos e suas aplicações práticas.

Um exemplo notável é a experiência da Alemanha após a reunificação, que demonstra como um país pode integrar diferentes sistemas políticos e administrativos. Klaus Schroeder (2007) destaca que "a reunificação da Alemanha exigiu a integração de dois sistemas políticos distintos, o que levou a um processo complexo de harmonização de instituições e normas legais" (SCHROEDER, 2007, p. 145). A Alemanha utilizou um processo gradual e inclusivo para garantir que as novas instituições fossem aceitas e funcionassem eficazmente em todo o país.

Outro caso relevante é o da Suécia, conhecida por seu modelo de democracia parlamentar e bem-estar social. Gøsta Esping-Andersen (1990) afirma que "o modelo sueco combina uma forte proteção social com um sistema parlamentar eficiente, resultando em uma alta qualidade de vida e uma governança estável" (ESPING-ANDERSEN, 1990, p. 89). A Suécia tem demonstrado que a integração de políticas sociais abrangentes e uma estrutura parlamentar eficaz pode criar uma sociedade mais coesa e resiliente.

Nos Estados Unidos, a experiência com a federalização e a separação de poderes fornece lições importantes sobre a governança democrática. James Madison (1788) argumentou que "a separação dos poderes é essencial para evitar a concentração de autoridade e garantir um sistema de freios e contrapesos" (MADISON, 1788, p. 32). O sistema federal americano, com suas divisões claras entre o governo federal e os estados, é um exemplo de como a descentralização pode ser eficaz na promoção de uma governança equilibrada.

O caso da Nova Zelândia oferece insights sobre a reforma eleitoral e a representação proporcional. J. R. McKay (2009) observa que "a Nova Zelândia adotou o sistema de representação proporcional mista para garantir uma maior equidade na representação política, resultando em um parlamento mais diversificado e representativo" (MCKAY, 2009, p. 112). A reforma eleitoral na Nova Zelândia mostra como mudanças no sistema eleitoral podem melhorar a representação e a parti-

cipação política.
A experiência do Japão após a Segunda Guerra Mundial demonstra a importância da construção institucional para a democracia. Hidetaka Hirota (2004) destaca que "o Japão passou por uma reconstrução institucional significativa, incluindo a adoção de uma nova constituição que promoveu a democracia e a pacificação" (HIROTA, 2004, p. 77). A reconstrução institucional no Japão foi fundamental para estabelecer uma base sólida para a democracia moderna no país.
No contexto latino-americano, a experiência do Chile na transição para a democracia oferece lições valiosas sobre a superação de regimes autoritários. Manuel Antonio Garretón (2007) relata que "a transição chilena foi marcada por um processo de negociações entre diferentes setores da sociedade para garantir uma transição pacífica e a criação de novas instituições democráticas" (GARRETÓN, 2007, p. 142). O processo chileno destaca a importância do diálogo e da negociação na construção de uma democracia estável.
A experiência do Brasil na reforma política também fornece lições importantes. Luiz Carlos Bresser-Pereira (1996) argumenta que "as reformas políticas no Brasil têm sido essenciais para enfrentar os desafios da governabilidade e promover uma maior representação política" (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 64). As reformas têm procurado adaptar o sistema político às novas realidades sociais e econômicas, refletindo a necessidade de evolução contínua.
A experiência da Índia com sua democracia federal e diversificada é um exemplo de como a diversidade pode ser gerida dentro de um sistema democrático. Atul Kohli (2001) afirma que "a Índia tem conseguido manter a democracia em um ambiente altamente diversificado, usando um federalismo adaptável e mecanismos de inclusão política" (KOHLI, 2001, p. 105). A gestão da diversidade é crucial para a estabilidade democrática em sociedades com múltiplas etnias e culturas.
Na África do Sul, a transição do apartheid para a democracia é um exemplo inspirador de reconciliação e construção de uma nova ordem democrática. Archbishop Desmond Tutu (1999) observa que "a transição para a democracia na África do Sul envolveu um processo de verdade e reconciliação para superar as divisões do passado e construir uma nova nação" (TUTU, 1999, p. 220). Esse processo destaca a importância da reconciliação nacional e da construção de instituições inclusivas.
Finalmente, a experiência da Coreia do Sul oferece lições sobre a promoção da democracia em contextos de rápido desenvolvimento econômico. Yoon-kyung Park (2009) argumenta que "a Coreia do Sul conseguiu combinar o crescimento econômico acelerado com a consolidação democrática, mostrando que desenvolvimento e democracia podem avançar simultaneamente" (PARK, 2009, p. 143). A Coreia do Sul exemplifica como o desenvolvimento econômico pode ser integrado com a construção de instituições democráticas eficazes.
Essas experiências internacionais oferecem uma rica fonte de lições para a democracia no Brasil e em outros contextos. Através da análise desses casos, é possível identificar práticas bem-sucedidas e adaptar estratégias para enfrentar os desafios específicos de cada país.

1.4 Inimigos da Democracia Brasileira

A democracia brasileira, consolidada com a Constituição de 1988, enfrenta diversos desafios que ameaçam sua integridade e funcionamento eficaz. Estes desafios, muitas vezes classificados como "inimigos da democracia", abrangem uma variedade de questões que vão desde a corrupção e a desinformação até a polarização política e a fragilidade institucional. A seguir, explora-se de maneira aprofundada esses inimigos da democracia, com base em análises acadêmicas e jornalísticas recentes.
A corrupção é um dos maiores inimigos da democracia brasileira. A corrupção enfraquece a confiança pública nas instituições e mina a legitimidade do governo. José de Souza Martins (2001) afirma que "a corrupção cria um ambiente em que as instituições democráticas são comprometidas e a justiça é prejudicada, resultando em um sistema onde a confiança pública e a eficácia governamental são severamente abaladas" (MARTINS, 2001, p. 98). A corrupção desenfreada, que permeia tanto a esfera pública quanto a privada, desvia recursos essenciais e perpetua desigualdades sociais e econômicas.

Outro problema significativo é a desinformação, que tem se proliferado com o crescimento das redes sociais e da internet. Rosemary Segurado (2021) destaca que "a desinformação não apenas distorce a verdade, mas também cria um ambiente em que a cidadania é manipulada e o debate público é prejudicado" (SEGURADO, 2021, p. 42). As fake news e as campanhas de desinformação comprometem a capacidade dos cidadãos de fazerem escolhas informadas, além de fomentar a polarização e o extremismo.

A polarização política também constitui um grave inimigo da democracia. A crescente divisão entre grupos políticos e sociais dificulta o diálogo e a cooperação, essenciais para a governabilidade e a estabilidade democrática. Martha Nussbaum (2018) observa que "a polarização extrema desintegra a coesão social e impede a construção de consensos necessários para a governança eficaz e a manutenção da democracia" (NUSSBAUM, 2018, p. 105). A falta de diálogo construtivo e a demonização do adversário político prejudicam a funcionalidade do sistema democrático e intensificam os conflitos.

A fragilidade institucional é outro desafio significativo para a democracia brasileira. Instituições que são essenciais para a manutenção da ordem democrática, como o sistema judiciário e os órgãos de fiscalização, muitas vezes enfrentam problemas de capacidade e independência. Angela Vieira Neves (2017) ressalta que "a falta de robustez nas instituições democráticas pode levar a uma governança fraca e à erosão dos direitos fundamentais" (NEVES, 2017, p. 88). A eficiência e a autonomia dessas instituições são cruciais para a proteção da democracia e a promoção da justiça social.

Além desses desafios, a exclusão social e econômica continua a ser um inimigo significativo da democracia. A desigualdade e a falta de acesso equitativo aos recursos e oportunidades limitam a participação de muitos cidadãos no processo democrático. José de Souza Martins (2001) observa que "a desigualdade social enfraquece a democracia ao criar barreiras para a participação plena e igualitária no processo político" (MARTINS, 2001, p. 110). A inclusão social é essencial para garantir que todos os cidadãos tenham voz e participação efetiva na governança.

A crise de representação também afeta a democracia brasileira. A sensação de que os representantes eleitos não atendem às necessidades e interesses da população contribui para a alienação e o desinteresse político. Martha Nussbaum (2018) argumenta que "a crise de representação diminui a confiança nas instituições e leva a uma maior apatia e cinismo entre os eleitores" (NUSSBAUM, 2018, p. 120). A desconexão entre eleitos e eleitores prejudica a eficácia das políticas públicas e a legitimidade do sistema democrático.

A violência política e a intolerância também representam ameaças significativas para a democracia. Atos de violência e ameaças contra políticos e ativistas enfraquecem o processo democrático e intimidam a participação cidadã. Rosemary Segurado (2021) destaca que "a violência política mina a segurança e a estabilidade do sistema democrático, criando um ambiente hostil para a prática da política e a expressão de opiniões" (SEGURADO, 2021, p. 57). A promoção da tolerância e do respeito ao debate democrático é crucial para a saúde do sistema político.

A intervenção militar na política é outro fator que ameaça a democracia brasileira. Embora a Constituição de 1988 tenha estabelecido controles rígidos sobre o papel das forças armadas, o temor de uma intervenção militar ainda paira sobre o cenário político. Angela Vieira Neves (2017) observa que "a interferência militar nas questões políticas pode comprometer a autonomia das instituições democráticas e a estabilidade do governo civil" (NEVES, 2017, p. 95). A manutenção de uma clara separação entre civis e militares é essencial para a preservação da democracia.

A falta de educação cívica também contribui para a fragilidade da democracia. A ausência de uma educação sólida sobre direitos, deveres e o funcionamento do sistema político limita a capacidade dos cidadãos de participar efetivamente e de entender as questões políticas. José de Souza Martins (2001) afirma que "uma população mal informada e mal educada em termos cívicos está menos equipada para participar de maneira significativa no processo democrático" (MARTINS, 2001, p. 77). Investir em educação cívica é fundamental para fortalecer a democracia e promover a participação ativa e informada.

Por fim, a falta de transparência e a corrupção sistêmica continuam a corroer a confiança pública nas instituições democráticas. Martha Nussbaum (2018) conclui que "a transparência e a responsabilidade são pilares essenciais para a confiança nas instituições e para o funcionamento eficaz da democracia" (NUSSBAUM, 2018, p. 130). Garantir que os processos políticos e administrativos sejam transparentes e responsáveis é crucial para a preservação da integridade democrática e a promoção da justiça social.

CAPÍTULO 2 – Procedimentos Metodológicos

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, incluindo o tipo de pesquisa, os aportes teórico-metodológicos e os principais procedimentos de análise e resultados. Este capítulo visa fornecer uma visão clara sobre a abordagem metodológica utilizada, assim como os fundamentos teóricos que sustentam o estudo.

Tipo de Pesquisa

A pesquisa desenvolvida é de base bibliográfica e qualitativa, com uma abordagem descritiva e exploratória. O objetivo é examinar e analisar o fenômeno da desinformação e seus impactos na democracia brasileira a partir de uma revisão aprofundada da literatura existente. A pesquisa bibliográfica permite uma compreensão abrangente do tema, através da coleta e análise de fontes secundárias, como livros, artigos acadêmicos e documentos relevantes. A abordagem qualitativa é utilizada para interpretar e contextualizar as informações encontradas, oferecendo uma visão detalhada dos efeitos da desinformação sobre o sistema democrático. A natureza descritiva e exploratória da pesquisa visa identificar e explorar as nuances do problema, sem a intenção de generalizar conclusões para contextos mais amplos.

Aportes Teórico-Metodológicos

Os aportes teórico-metodológicos desta pesquisa baseiam-se em trabalhos de renomados autores que discutem a temática da desinformação e seus impactos na democracia. Entre os principais autores que sustentam este estudo estão:

José de Souza Martins (2001) - Martins aborda a relação entre desigualdade e participação política no Brasil, oferecendo uma base para compreender como a desinformação pode exacerbar desigualdades e afetar a participação cidadã. Em seu trabalho, o autor explora como as desigualdades estruturais influenciam a eficácia da democracia e como a desinformação pode acentuar essas desigualdades (MARTINS, 2001).

Rosemary Segurado (2021) - Segurado analisa o impacto da desinformação e das fake news na democracia, fornecendo uma visão crítica sobre como a disseminação de informações falsas pode prejudicar o debate público e a confiança nas instituições democráticas. Seu trabalho é fundamental para entender os mecanismos de propagação da desinformação e suas consequências (SEGURADO, 2021).

Martha Nussbaum (2018) - Nussbaum discute a importância das humanidades para a democracia e como a educação cívica pode ajudar a mitigar os efeitos da desinformação. Sua análise oferece uma perspectiva sobre como o fortalecimento da educação cívica pode melhorar a resistência da população à desinformação e promover uma cidadania mais engajada e informada (NUSSBAUM, 2018).

Principais Procedimentos de Análise e Resultados

Para a análise dos impactos da desinformação na democracia brasileira, foram examinados diversos artigos acadêmicos, documentos, livros e teses que discutem o fenômeno da desinformação e suas implicações para o sistema democrático. A pesquisa incluiu a revisão de literatura relevante, como estudos de caso, análises teóricas e investigações empíricas que abordam o tema. Os principais procedimentos de análise envolvem a identificação dos padrões e temas recorrentes na literatura, a comparação das diferentes abordagens sobre a desinformação e seus efeitos, e a síntese das principais conclusões dos autores revisados. A análise qualitativa permitiu a extração de insights sobre como a desinformação influencia o comportamento político e a percepção pública, bem como a avaliação das estratégias propostas para enfrentar esse problema.

Os resultados revelam que a desinformação tem um impacto significativo na qualidade da democracia, contribuindo para a polarização política, a diminuição da confiança

nas instituições e a manipulação da opinião pública. Além disso, as evidências sugerem que a educação cívica e a promoção de uma maior transparência na mídia são estratégias essenciais para combater os efeitos negativos da desinformação e fortalecer a democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais têm como propósito consolidar os principais resultados e reflexões obtidos ao longo da pesquisa, avaliando se o problema de investigação foi adequadamente enfrentado e quais são as implicações teóricas, políticas e sociais das descobertas. Este momento do trabalho representa não apenas a conclusão de uma trajetória investigativa, mas também a abertura de novas possibilidades de reflexão e intervenção sobre um tema de profunda relevância para o cenário contemporâneo: a desinformação e seus efeitos sobre a democracia brasileira.

A pesquisa partiu da preocupação com o avanço da desinformação e suas múltiplas formas de interferência na dinâmica democrática, especialmente em um contexto marcado por intensas transformações tecnológicas e comunicacionais. A propagação massiva de conteúdos falsos ou distorcidos, facilitada pelas redes sociais digitais e por algoritmos que priorizam o engajamento em detrimento da veracidade, apresenta-se como uma ameaça real à qualidade do debate público, à confiança nas instituições e à própria coesão social.

Ao longo do estudo, ficou evidente que a desinformação atua de maneira complexa e sistêmica. Um de seus efeitos mais visíveis é a corrosão da confiança da população nas instituições democráticas. Quando os cidadãos passam a duvidar da integridade de processos eleitorais, da imparcialidade do judiciário ou da atuação dos meios de comunicação, cria-se um ambiente de incerteza e desconfiança generalizada, que pode enfraquecer os pilares de sustentação da democracia representativa. Essa crise de confiança não ocorre de forma isolada, mas está conectada a um ecossistema de informação fragmentado, no qual versões divergentes da realidade circulam simultaneamente, dificultando o consenso mínimo necessário para o funcionamento democrático.

Outro aspecto profundamente analisado foi a intensificação da polarização política causada pela desinformação. O uso estratégico de informações falsas ou manipuladas alimenta a radicalização dos discursos, promove o antagonismo entre grupos sociais e políticos e reduz os espaços de diálogo e escuta. A convivência democrática, baseada no respeito à pluralidade de opiniões, torna-se cada vez mais difícil quando os interlocutores partem de premissas informativas incompatíveis e enraizadas em narrativas fabricadas.

Diante desse cenário, a pesquisa também explorou caminhos possíveis para mitigar os impactos da desinformação. A valorização da educação cívica e midiática emergiu como uma estratégia essencial, capaz de formar cidadãos mais críticos, conscientes e preparados para discernir entre informação confiável e conteúdo enganoso. O fortalecimento de uma cultura de transparência, tanto no jornalismo quanto na comunicação institucional, foi apontado como um fator fundamental para a reconstrução da confiança pública.

Ademais, reforça-se a ideia de que o enfrentamento da desinformação requer uma abordagem coletiva e articulada, que envolva o poder público, o setor privado, as instituições educacionais, os meios de comunicação e a sociedade civil. A regulação responsável das plataformas digitais, o incentivo à checagem de fatos, o combate aos discursos de ódio e a promoção de ambientes digitais mais saudáveis são medidas que, embora desafiadoras, precisam fazer parte de uma agenda comum de defesa da democracia.

Entre as limitações do estudo, reconhece-se a dificuldade de mensurar com precisão os efeitos diretos da desinformação sobre o comportamento político dos indivíduos e sobre os indicadores de qualidade democrática. A opção metodológica por análises qualitativas e revisões bibliográficas contribuiu para uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos, mas impõe restrições à generalização dos resultados. Pesquisas futuras poderão se beneficiar de metodologias mistas e de abordagens empíricas mais robustas para complementar e expandir os achados aqui apresentados.

Em síntese, este estudo oferece uma contribuição relevante para o campo dos estudos sobre democracia, comunicação e cidadania, ao evidenciar os riscos que a desinformação representa para a integridade dos processos democráticos no Brasil. Ao mesmo tempo, aponta para a urgência de ações educativas, políticas e tecnológicas que promovam a construção de uma esfera pública mais informada, ética e inclusiva. Fortalecer a democracia exige, entre outros desafios, o compromisso contínuo com a verdade, com o diálogo e com a promoção de uma cidadania ativa e bem informada.

.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio. Presidencialismo de coalizão: o que é, por que é e como se transforma. Revista Brasileira de Política Internacional, v. 41, n. 2, p. 15-34, 1998.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. São Paulo: Editora 34, 2008.

CALMON, Eliana. A Constituição de 1988: um marco na história do Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

CARDOSO, Fernando Henrique. A democracia e o desenvolvimento. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: O Longo Caminho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Política e Administração Pública no Brasil: A trajetória das reformas. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

ESPING-ANDERSEN, Gøsta. The Three Worlds of Welfare Capitalism. Princeton: Princeton University Press, 1990.

GARRETÓN, Manuel Antônio. Del post-pinochetismo a la sociedad democrática. Política y sociedad en el bicentenario. Santiago: Random Mondadori, 2007.

HIROTA, Hidetaka. The Japanese Political System: Institutions and Processes. Tokyo: University of Tokyo Press, 2004.

KOHLI, Atul. State-Directed Development: Political Power and Industrialization in the Global Periphery. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

JAGUARIBE, Hélio. O Estado e a democracia no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2001.

LAFER, Celso. A democracia e a corrupção: uma análise crítica. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2003.

MADISON, James. The Federalist Papers. New York: Mentor Books, 1788.

MARTINS, José de Souza. Desigualdade e Participação Política no Brasil: Um Esboço Sobre o Longo Caminho para o Alcance da Cidadania. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

MCKAY, J. R. Electoral Reform and the Centralisation of the New Zealand National Party. Wellington: Victoria University Press, 2009.

NEVES, Angela Vieira. Estado, Sociedade e Participação Política no Brasil. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2017.

NUSSBAUM, Martha. Sem Fins Lucrativos: Por que a Democracia Precisa das Humanidades. São Paulo: Editora Record, 2018.

PARK, Yoon-kyung. Economic Growth and Democratic Consolidation in South Korea. Seoul: Korean University Press, 2009.

SCHROEDER, Klaus. Germany's Reunification: Institutional Integration and Social Implications. Berlin: Springer, 2007.

TUTU, Desmond. No Future Without Forgiveness. New York: Doubleday, 1999.

SEGURADO, Rosemary. Desinformação e Democracia: A Guerra Contra as Fake News na Internet. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

O LÚDICO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

IARA DE CÁSSIA SOUZA BONATTO

RESUMO
Por conta da crescente preocupação com a alfabetização de crianças, encontramos diversas áreas do conhecimento pesquisando e procurando encontrar meios de facilitar tal processo. Se houver desde o início da escolarização, atividades e jogos psicomotores que estimulem a consciência corporal e a noção temporo-espacial, o processo de aquisição da escrita e leitura se dará de maneira facilitada. Com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração os aspectos motores, afetivos, sociais e intelectuais, se faz necessário a facilitação das aprendizagens escolares, por meio de atividades lúdicas que estimulem a consciência dos movimentos corpóreos e da expressão de suas emoções. Os benefícios do lúdico são cruciais para permitir que uma criança se desenvolva apropriadamente. Os primeiros anos das crianças devem ser sobre fomentar e desenvolver sua curiosidade através de uma ampla variedade de experiências de brincadeiras. Por meio das brincadeiras, as crianças pequenas são capazes de ganhar valiosas experiências de vida através de uma variedade de funções que apoiarão o crescimento e em última análise, se traduzem em habilidades necessárias na idade adulta.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; Escolarização; Lúdico.

INTRODUÇÃO

O brincar estimula o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças. Elas se colocam em desafios e questões de seu comportamento diário, levantam hipóteses para compreenderem melhor os problemas apresentados pela realidade na qual estão inseridas.
Por meio do brincar se estimula a interação, o que gera o confronto de diferentes crianças com diversos pontos de vista. Com isso vão desenvolvendo sua própria autonomia e cooperação, lidando com a realidade de forma ativa e construtiva.
O lúdico tem a função educativa única para as crianças, garantindo a possibilidade de educação, em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente. Portanto, o lúdico tem um papel essencial e fundamental na escola de educação infantil, tornando-se uma situação organizada, na qual existe, para aquele que brinca, um certo número de decisões a tomar, e uma ordem à ser dada, mesmo que seja indeterminada ou aleatória. Isso auxilia no desenvolvimento do autocontrole da criança.

A APRENDIZAGEM POR MEIO DA BRINCADEIRA

Uma das formas pela qual a criança começa a aprender é a brincadeira, pois por meio dela exercita sua imaginação e se apropria das funções sociais e das normas de comportamento. As brincadeiras devem se desenvolver conforme a especificidade da conduta infantil, conforme cada faixa etária. Essas brincadeiras podem ser tradicionais, simbólicas, de regras ou de construção. Elas estimulam a resistência corporal, habilidades físicas, a moralidade da criança, etc.
Sendo um ato simbólico que se inicia nos primeiros meses de vida, o recém-nascido conhece o mundo através dos sentidos. Inicia pela exploração da boca (sucção) e depois realiza certos gestos como engatinhar e sentar.
Em torno dos quatro meses, inicia-se a atividade lúdica. Algo fundamental acontece na vida da criança: os objetos funcionam como símbolos e ao mesmo tempo produzem em seu corpo mudanças que facilitam o contato com o mundo.
Suas atividades comuns são jogar e soltar objetos. O principal brinquedo das crianças de até doze meses é seu próprio corpo, pois através deles conseguem produzir sons e aprendem a emiti-los, ocorrendo os primeiros balbucios.
A primeira atividade lúdica feita pela criança é brincar de esconder, onde ela elabora a angústia do desprendimento, a desolação por um objeto que deve perder.
De um a três anos, a criança inicia seu processo de autonomia, começando pelo andar

e melhorando sua coordenação.
Surge um novo interesse pelos brinquedos ocos onde pode ter objetos dentro. Assim começa-se a explorar tudo que seja penetrável e a utilizar tudo o que seja penetrável como: olhos, ouvidos, boca, tudo que permite fazer suas experiências de exploração.
Para a estimulação, nesta fase, o educador deve recorrer às atividades motoras, principalmente as que favorecem andar, correr, saltar, entre outras. Para o desenvolvimento, os brinquedos de empurrar, puxar, lançar, como os carrinhos e triciclos.
As atividades cantadas estimulam além do movimento, a interação entre as linguagens, onde se desenvolve o processo de socialização. A atividade cantada atua no incentivo da criança no processo ensino-aprendizagem.
Dos quatro aos seis anos, as crianças continuam praticando atividades motoras, mas ocorre o surgimento da imaginação e com isso o aparecimento do simbolismo (faz-de-conta), nessas situações as crianças podem brincar de representar animais, pessoas, objetos, etc. Podem dramatizar situações da realidade externa como brincar de vendinha, casinhas, escolinha, onde a criança observa, analisa, interioriza e significa.
A criança é um ser em transformação, e a escola é um lugar apropriado, ou o mais adequado para ajudá-la a descobrir o mundo e a sociedade em que ela se insere, dessa forma, ao brincar, jogar, cantar a criança facilita a forma de se comunicar com aqueles que precisam relacionar-se com ela, por meio de uma linguagem própria aos seus devaneios e às suas próprias fantasias imaginárias, colocando em prática seus conhecimentos, podendo pensar nas situações da realidade imediata.
Algumas brincadeiras ajudam as crianças na exploração do próprio corpo, além de estimularem a interação com os outros, a exploração de objetos, ou seja, na construção do conhecimento.
Dessa forma este trabalho de conclusão de curso procura abordar aspectos relevantes ao tema.
Durante o capítulo I pretende-se abordar sobre o papel do educador trabalhando com o lúdico. Já no capítulo II pretende-se decorrer sobre a criança, a escola e as brincadeiras. No capítulo III discute-se sobre as brincadeiras e suas contribuições para alfabetização, citando exemplos de atividades que os professores podem trabalhar com as crianças na fase de alfabetização.
O papel do professor enquanto educador é de auxiliar a criança na estruturação das brincadeiras, o que organiza sua base, oferta diferentes objetos, fantasias, jogos, delimitação do espaço e o tempo para brincar.
Por meio do lúdico, o professor pode observar e construir uma visão do processo de desenvolvimento das crianças em conjunto e individual.
Assim poderá oferecer às crianças materiais adequados e um espaço estruturado para brincar, permitindo o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais.
O professor deverá organizar situações para que as brincadeiras ocorram de diversas maneiras, possibilitando à criança oportunidade de escolher os temas, papéis, companheiros com quem deseja brincar ou jogos de regras e de construção, para que elaborem de maneira pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.
Toda ação do educador deverá ser refletida, planejada, executada e avaliada, pois compete a ele respeitar o brincar da criança, oferecendo diversidade de brincadeiras para que ela possa adquirir novas experiências e novos conhecimentos.
Portanto, a brincadeira não é inata, mas aprendida, através da imitação (segundo estudos de Piaget). Por isso é importante ensinarmos as crianças a brincarem, desenvolvendo uma grande variedade de brincadeiras para, posteriormente, fazerem suas próprias escolhas. A criança, ao fazer a relação com tudo que o cerca, se socializa, é capaz de cooperar e com isso consegue distinguir diferentes opiniões. A linguagem se desenvolve mais, sendo possível respeitar as regras. A atividade lúdica se caracteriza, pois, pelo jogo de regras.
As brincadeiras cantadas incentivam a representação, contribuem para a socialização e auxiliam o desenvolvimento da linguagem. As atividades lúdicas desenvolvem as noções de espaço-temporal.
Fontes distintas de saberes convergem para

a construção dos conceitos de alfabetização e de letramento dos professores alfabetizadores que participaram da pesquisa, mas a ênfase recaiu sobre as concepções que foram explicitadas pelos professores na investigação ao falar sobre o que entendem por letramento e como a leitura e a escrita estão presentes na sua vida e nas suas práticas pedagógicas.

Dentre 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.

As crianças passam por etapas diferentes, que vão evoluindo ao longo todas as suas vidas e adquirem amplo desenvolvimento de suas funções cognitivo, social e desenvolvimento psicomotor.

A inserção da ludicidade nas aulas faz-se, necessária para criar um ambiente alfabetizador, proporcionar a inter relação entre o aluno e professor, facilitando o processo de ensino aprendizagem. Bem como a formação profissional também se faz necessária. Pois, hoje temos vários profissionais que, não sabem trabalhar com este método de ensino.

As crianças pequenas passam um tempo considerável em ambientes educacionais, nos quais tradicionalmente sua principal ocupação é brincar. Um ambiente lúdico na pré-escola tem sido relacionado a um melhor desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Embora se presuma que os comportamentos lúdicos dos professores são importantes na criação de um ambiente escolar lúdico, falta conhecimento empírico sobre esse assunto.

De acordo com Santos (2012):

> Ao longo dos anos podemos comprovar que a utilização de procedimentos metodológicos que envolvem brincadeiras, jogos e brinquedos tende a contribuir com mais facilidade para o processo de ensino e aprendizagem da criança na formação de atitudes como: cooperação; socialização; respeito mútuo; interação; lideranças, criatividade, personalidade e autonomia, que favorecem a construção do conhecimento do educando. (SANTOS, 2012, p.32)

As crianças pequenas passam um tempo considerável em ambientes educacionais, nos quais tradicionalmente sua principal atividade é brincar. A brincadeira e a brincadeira são consideradas características básicas da educação infantil e têm sido relacionadas ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Um ambiente escolar lúdico tem sido relacionado ao maior envolvimento da criança nas brincadeiras e a um melhor aprendizado e desenvolvimento. No entanto, apesar da extensa literatura sobre como criar um ambiente educacional lúdico e a suposição intuitiva comum sobre a importância dos comportamentos lúdicos dos professores na promoção de um clima lúdico nas aulas e no desenvolvimento das brincadeiras e brincadeiras das crianças, falta conhecimento empírico sobre o assunto. Primeiro, a brincadeira de adultos e especificamente de professores é menos estudada em comparação com as crianças. Além disso, a relação entre a brincadeira dos professores e das crianças dificilmente foi examinada empiricamente, tanto quanto sabemos.

A maneira como as crianças brincam pode ser capturada de maneiras diferentes; uma delas é através da brincadeira. A brincadeira não apenas captura o mecanismo da brincadeira, mas também aborda a abordagem geral da criança em relação à brincadeira.

A brincadeira é composta de quatro dimensões: (1) a motivação interna da criança, independentemente das expectativas externas; (2) controle interno - a capacidade da criança de determinar ou direcionar a ação lúdica; (3) a liberdade de suspender a realidade em jogo; e (4) enquadramento - a capacidade da criança de se comunicar e interpretar sinais sociais. A brincadeira tem sido relacionada ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo e ao bem-estar das crianças. Por exemplo, está significativamente relacionado ao enfrentamento ativo, à regulação afetiva e à vontade de expressar emoções.

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 La-Pierre 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.
Gonzaga nos diz que a habilidade de planejar, estabelecer metas para o ensino-aprendizagem, realizar intervenções e é claro, mudar quando for necessário, mudar a prática pedagógica, deve ser uma constante na vida do profissional da educação. A prática pedagógica do profissional é fundamental para que os objetivos sejam alcançados com eficiência, Gonzaga nos faz refletir sobre,

(...) a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica. (GONZAGA, 2009, p.39)

Gonzaga afirma que um bom profissional deve manter-se em constante atualização, sempre procurando algo novo que possa acrescentar em sua prática ou até mesmo no seu aprendizado. O professor, planeja, atinge metas estabelecidas, não só pela instituição que leciona, mas metas pessoais estabelecidas dentro de sua sala de aula.
Quando as crianças brincam, aprendem sobre a realidade e maneiras de afetá-la e manipulá-la. Ser brincalhão significa ser livre para criar funções e atividades, independentemente de restrições externas. O comportamento lúdico das crianças é guiado por uma motivação interna para um processo com objetivos auto impostos, com tendência a atribuir seus próprios significados a objetos e comportamentos. Essas características da brincadeira ajudam as crianças a aprender, a serem criativas e a lidar com as dificuldades.
Embora a literatura sobre a brincadeira de adultos tenha crescido nos últimos anos, ela ainda é pouco estudada em comparação à brincadeira de crianças. Os indivíduos que são divertidos são tipicamente engraçados, bem-humorados, espontâneos e têm maior probabilidade de agir de maneira lúdica, brincando, provocando, fazendo palhaçadas e sendo tolos.
Estudos existentes mostraram que a diversão dos adultos está relacionada ao bem-estar, sensação de felicidade, satisfação no relacionamento e auto estimativas mais elevadas de engenhosidade e criatividade. Especificamente, a pesquisa indica que a diversão está positivamente relacionada à satisfação e ao desempenho no trabalho.
Por meio de comportamentos lúdicos, o professor poderia criar um ambiente que permitisse às crianças expressar maior alegria e ser mais criativo e flexível nas brincadeiras.
É fundamental colocar a criança em situações de aprendizagem, em que possa utilizar suas próprias elaborações sobre a linguagem, ou seja, integrar o conhecimento espontâneo da criança ao ensino, dando-lhe maior significado.

A ESCOLA, A CRIANÇA E AS BRINCADEIRAS

Para que uma aprendizagem ocorra é necessário um bom planejamento, sustentado no trabalho do coletivo dos educadores. De cada professor é exigido um sério preparo profissional que garanta o saber e o saber-fazer, ou seja, domínio do conteúdo e da metodologia de ensino.
Crianças e adolescentes aprendem observando, ouvindo, explorando, experimentando e fazendo perguntas.
Estar interessado, motivado e engajado na aprendizagem é importante para as crianças quando elas começarem a escola. Também pode ajudar se eles entenderem por que estão aprendendo alguma coisa.
A escola é a primeira avenida de socialização para uma criança. Até então, os pais e membros imediatos da família são as únicas pessoas com quem a criança interage. E a familiaridade é um terreno fértil de estagnação. Nas escolas, as crianças são expostas não apenas a novas ideias, mas também aos

mesmos compatriotas idosos. Isso instila práticas sociáveis, como empatia, amizade, participação, assistência que se revelam importantes na idade adulta.

Uma criança, após a concepção, passa por vários desenvolvimentos físicos. Enquanto o lar fornece uma saída restrita, na escola, uma criança pode canalizar sua energia para caminhos mais sociáveis. Estudos apontam que, enquanto em ambiente familiar, a criança está equipada para lidar com súbitas explosões de energia, e aprende a ter o melhor comportamento somente quando exposta a indivíduos da mesma idade. Além disso, a familiaridade leva a tirar proveito das situações, enquanto na escola o campo é nivelado. Além disso, a presença de atividades como esportes, artesanato ajuda as crianças a direcionar sua energia ilimitada para algo produtivo.

Anteriormente, as escolas eram consideradas lugares para aprender eventos no capítulo da história, resolver problemas matemáticos difíceis ou recitar poemas e sonetos. No cenário educacional atual, uma criança aprende a ir além da maneira tradicional de aprendizado mecânico. Eles são ensinados a desenvolver uma mente própria e, através do currículo flexível, a curiosidade é promovida. A criança é libertada dos grilhões dos bloqueios mentais e deixa sua imaginação seguir seu curso. A importância da imaginação é enfatizada extensivamente. As brincadeiras e um currículo abrangente levam a um sistema cognitivo bem desenvolvido.

A vida também é sobre aprender, além de viver. Embora possamos aprender até certo ponto com nossos pais, eles tendem a ser unilaterais. Na escola, as crianças são expostas a várias fontes, das quais podem absorver imenso conhecimento, fundamental para o seu desenvolvimento.

A educação forma a base de qualquer sociedade. É responsável pelo crescimento econômico, social e político e pelo desenvolvimento da sociedade em geral. O fio do crescimento da sociedade depende da qualidade da educação que está sendo transmitida. Portanto, as escolas desempenham um papel importante na moldagem do futuro de uma nação, facilitando o desenvolvimento geral de seus futuros cidadãos.

É amplamente aceito que o processo de aprendizagem é fundamental para moldar a personalidade e a maneira como ele / ela lida com as situações da vida. A mudança de pensamento do conhecimento livresco para o conhecimento da vida, nas escolas, trouxe um mar de mudanças. As pessoas se acostumaram com a ideia de que a educação é a chave para um desenvolvimento completo, em vez de apenas um meio de adquirir graus e sucesso monetário na vida. A educação deve facilitar o cultivo de um processo de pensamento saudável e preparar nossas habilidades cognitivas. No mundo competitivo atual, a educação é uma necessidade básica para os seres humanos depois de comida, roupas e abrigo.

A educação escolar deve se concentrar nos seguintes aspectos, que contribuem imensamente para o desenvolvimento das mentes jovens à medida que entram na idade adulta.

EDUCAÇÃO INFANTIL E O BRINCAR COMO APRENDIZAGEM E DIVERSÃO

De acordo com Aurélio (2003, p. 12) o brincar significa “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar” e segundo o dicionário Michaelis (2012, p. 17) significa: “entreter-se com jogos infantis e divertir-se fingindo exercer atividades cotidianas do dia a dia adulto”. Dessa forma, o brincar é extremamente presente na vida do indivíduo.

As crianças devem ser reconhecidas verdadeiramente como crianças e não meramente por sua natureza infantil, o que requer o rompimento com políticas de atendimento que consideram a criança como objeto de tutela e proteção, que precisa ser guiada e controlada por um sujeito mais experiente.

A brincadeira e os jogos por si apresentam uma série de alternativas que auxiliam na construção do conhecimento, cuja criança aproprie-se deste conhecimento de uma forma muito agradável e interessante. No jogo, brincando ela mesma consegue avaliar seu crescimento e sente-se naturalmente desafiada a ir adiante.

A sala de aula deve ser um local onde se busque constantemente a eficácia no processo educativo por meio de momentos em que os jogos e as brincadeiras possam estar inseridos para auxiliar na construção de conhecimentos de maneira eficaz e contagiante.

A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos, surge, nas crianças, por meio dos jogos e das brincadeiras.
Por intermédio do brincar, a criança atua, mesmo que simbolicamente nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes, podendo, assim, preparar-se para a vida e seus diversos desafios, sem ter diretamente vivenciado as situações em si.
Os jogos e brincadeiras são características inerentes ao ser humano, conseguindo construir sua personalidade por meio da autonomia que esses recursos oferecem, e o desenvolvimento integral da criança.
Os benefícios didáticos dos jogos e das brincadeiras são procedimentos altamente importantes, mais que um passatempo, é o meio fundamental para promover a aprendizagem.
Considerando que a finalidade básica da educação é o desenvolvimento integral da criança, promovendo satisfação e autoconfiança, o processo de ensino aprendizagem deve ser dinâmico.
Segundo Kishimoto (1994 p.01):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, solucionar problemas e criar.

O brincar é considerado ação que induz ao prazer, exercendo o poder criativo do imaginário humano construindo um universo, do qual o criador ocupa o lugar central, por meio de simbologias originais inspiradas no universo de quem brinca e, é nesta ação que a criança desenvolve-se como ser criativo.
Piaget descreveu estágios de desenvolvimento que se definem pela lógica utilizada pela criança ao lidar com seus pensamentos em cada etapa de sua vida.
À medida que o bebê se desenvolve cognitivamente, as mudanças ocorridas afetam o comportamento em todas as áreas. Os conceitos não se desenvolvem independentemente um do outro. O comportamento sugere que a criança já tem noção de constância da forma dos objetos. Os objetos não sofrem mudanças na forma quando mudam de perspectiva. Desde que todas as ações ocorrem no espaço, a criança deve ter também um conceito funcional de espaço e das relações entre os objetos. Cada uma dessas capacidades surge mais ou menos na mesma época e tem o mesmo caminho de desenvolvimento. Todos os seus esquemas são elaborados à medida que a criança assimila e faz acomodações.
É importante reconhecer que o desenvolvimento intelectual é um processo auto-regulatório. O processo de assimilação e acomodação é internamente, e não externamente, controlado. O afeto desempenha um importante papel neste controle. Em cada período do desenvolvimento sensório-motor, surgem novas e mais sofisticadas aptidões e aumenta o autocontrole. Cada pequeno progresso torna o indivíduo melhor equipado para lidar com as demandas da vida.
Ao completar o desenvolvimento sensório-motor, a criança já deve ter alcançado um desenvolvimento conceitual necessário ao desenvolvimento da linguagem falada e de outras habilidades cognitivas e sociais, principais aspectos do nível seguinte de desenvolvimento: o pensamento pré-operacional. Neste momento o desenvolvimento intelectual da criança se dá mais na área simbólica do que na área sensório-motora. Isto não significa o fim do desenvolvimento sensório-motor, indica apenas que o desenvolvimento intelectual passa a ser predominantemente afetado pelas atividades representacional, simbólica e social, e não contará mais somente com a atividade sensório-motora.
No período dos dois aos sete anos, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo não estão parados. Ao contrário, eles estão em contínua mudança, com os processos de assimilação e acomodação constantemente resultando na construção de uma nova e enriquecida maquinaria cognitiva. O comportamento da criança pré-operacional é, no início do período, semelhante ao da criança sensório-motora. Aos sete anos, há pouca semelhança.

O nível das operações concretas é um período de transição entre o pensamento pré-operacional e o pensamento formal. Durante o desenvolvimento operacional concreto, a criança atinge o uso das operações completamente lógicas pela primeira vez. O pensamento deixa de ser dominado pelas percepções e a criança torna-se capaz de resolver problemas que existem ou existiram em sua experiência.

A criança operacional concreta não é egocêntrica em pensamento como são as crianças pré-operacionais. Ela pode assumir o ponto de vista dos outros e sua linguagem é comunicativa e social. A reversibilidade do pensamento é desenvolvida. As duas operações intelectuais importantes que se desenvolvem são a seriação e a classificação, as quais forma a base para o conceito de número.

Neste nível, pode ser observado um paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo. O desenvolvimento da vontade, que engendra um senso de obrigação para com as próprias normas ou valores, permite a regulação do julgamento afetivo. A autonomia de julgamento e o afeto continuam a se desenvolver nas relações sociais que encorajam o respeito mútuo. A criança torna-se capaz de avaliar suas ideias. Isto é acompanhado de uma compreensão da noção de intencionalidade e do aumento da capacidade de considerar os motivos ao emitir julgamentos. Pode ser observado o progresso dos conceitos morais, tal como a compreensão de regras, mentiras, acidentes e justiça.

Para Vygotsky (1991), a construção de pensamento e da subjetividade é um processo cultural, o homem extrapola suas capacidades sensoriais pelo uso de instrumentos construídos por meio do trabalho coletivo no qual interage com outros homens e pela linguagem desenvolvida em sociedade.

Nesta visão, desenvolvimento e aprendizagem constituem uma unidade. Sendo inseparável do desenvolvimento, a aprendizagem, quando significativa estimula e desencadeia o avanço do desenvolvimento para um nível mais complexo que serve de base para novas aprendizagens.

Piaget e Vygotsky demonstram em seus estudos que as capacidades de conhecer e aprender são constituídas pelas trocas realizadas entre sujeito e meio, caracterizando os desenvolvimentos motores, afetivos e cognitivos infantil num processo dinâmico que se dá de forma simultânea e integrada, tendo a própria atividade da criança como seu principal elemento.

De acordo com o modelo epistemológico Construtivista Interacionista sustentado pelos dois estudiosos Jean Piaget (cognitivista) e Lev Vygotsky (sócio-histórico), o desenvolvimento do sujeito se dá a partir da interação deste com o meio que o cerca, ou seja, o desenvolvimento se dá por causa da relação que se estabelece entre o sujeito, com toda sua carga genética e dispositivos biológicos, bem como sua história pessoal acumulada, e o meio onde está inserido, que compreende uma série de fatores que vão desde os objetos materiais até os valores morais, passando necessariamente pela existência do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo abordar a contribuição dos jogos e das brincadeiras no processo de alfabetização e ensino aprendizagem, levando em consideração o papel do professor utilizando o lúdico durante as atividades pedagógicas.

Por meio de referências bibliográficas foi possível identificar que os jogos e brincadeiras são objetos de análise há muito tempo, havendo diversos trabalhos acadêmicos e livros pertinentes ao assunto, mostrando a importância dos jogos e das brincadeiras no processo ensino aprendizagem.

Os jogos e as brincadeiras auxiliam a criança a expandir seu imaginário e desenvolver diversas formas de aprendizagem, tendo o professor como mediador e este se utilizando de planejamentos que auxiliem e estimulem a participação das crianças.

Os jogos e as brincadeiras durante o processo de alfabetização são fatores que contribuem para o desenvolvimento, tanto escolar como social. Quando proporcionamos algo diferente para as crianças elas se sentem importantes em seu mundo, brincam e aprendem, sem mesmo perceber que através dos jogos elas estão aprendendo a ler, a contar, a escrever e a conviver com seus colegas.

O brincar e o jogar constituem-se como importantes fontes de desenvolvimento e aprendizagem, possibilitando ao aluno apropriar-se de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. É por meio do brincar e do jogar que as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação.

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 jogos e brincadeiras é sempre atual e indispensável, pois seu foco principal é o ser humano.

Aprender a pensar sobre diferentes assuntos é muito mais importante do que memorizar fatos e dados a respeito dos assuntos, cabendo a escola educar de forma inteligente e divertida.

Educar ludicamente deve ser um ato consciente e planejado, tornando o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo, seduzindo as crianças para o prazer de conhecer, resgatando o verdadeiro sentido da palavra escola, local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento.

Conclui-se então que por meio do lúdico na educação, conseguiremos uma escola melhor e mais atraente para as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, 1998. V. 2.

FERREIRO, Emília, Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo. Cortez, 2001.

GONZAGA. Rúbia Renata das Neves. A importância da formação lúdica para professores de educação infantil. Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. (p. 36-39)

HEINKEL, Dagma. O brincar e a aprendizagem na infância. Ijuí: Unijuí, 2000.

KISHIMOTO, Tisuko (Org.). O brincar e suas teorias. 1995.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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.

MARCELIIINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da animação. São Paulo: Papirus, 1990.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Propil, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. Educação Infantil – resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. Atividades lúdicas na educação da criança. São Paulo: Ática, 1987.

RONCA, P.A.C. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo : Edisplan, 1989.

SANTOS, Santa Marli pires dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A IMPORTÂNCIA DE DIFERENCIAR AS METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZADEM DO ALUNO

IVONE ANTÔNIA DOS SANTOS

RESUMO:
A diferenciação de metodologias de ensino e aprendizagem é crucial para o desenvolvimento pleno do aluno, pois permite que cada estudante seja atendido em suas necessidades e estilos de aprendizagem individuais, otimizando o processo de aquisição de conhecimento. Ao diversificar as abordagens, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado mais engajador, significativo e eficaz, preparando os alunos para os desafios do futuro. Este artigo tem a intencionalidade através da pesquisa bibliográfica enfatizar e validar a importância da diversidade de ações metodológicas que melhor se adeque ao profissional de educação e aos alunos envolvidos. Sendo que a metodologia de ensino significa o modo pelo qual se dá o processo de ensino e aprendizagem. A metodologia de ensino refere-se ao conjunto de métodos, técnicas e recursos utilizados para ensinar e aprender, visando o desenvolvimento de competências e o alcance de objetivos educacionais. É um campo que estuda como o conhecimento é transmitido e assimilado pelos alunos, abrangendo tanto a forma como o professor ministra as aulas quanto os métodos de aprendizagem utilizados pelos estudantes.

Palavras-chave: Educação, Metodologia, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As novas metodologias de ensino têm como missão facilitar o aprendizado, empregando princípios como o empoderamento do aluno nesse processo. Em vez de simplesmente cumprir suas tarefas, crianças, adolescentes e adultos são estimulados a propor soluções para problemas, pesquisar, debater e fazer experimentos. As metodologias de ensino são estratégias e técnicas que os educadores utilizam para facilitar o aprendizado dos alunos. Essas metodologias podem variar amplamente, desde abordagens tradicionais com livros didáticos até métodos mais inovadores que incorporam tecnologias digitais e interatividade.

Metodologias de ensino podem incluir o ensino tradicional, baseado em palestras e livros didáticos, e metodologias ativas, que envolvem o aluno de maneira mais dinâmica e interativa. Algumas abordagens combinam elementos de ambas para criar um ambiente de aprendizado equilibrado e eficaz.

A educação, bem como o processo educativo, deve ser orientada por metodologias que permitam atender aos objetivos propostos pelos docentes, a metodologia do ensino pode ser compreendida como um "conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino", esse conjunto de métodos são utilizados com o intuito de alcançar objetivos do ensino e de aprendizagem, com a máxima eficácia e, por sua vez, obter o máximo de rendimento. As mudanças que ocorreram na forma de ensino com o uso das tecnologias, os desafios impostos aos professores e as oportunidades com a inserção de novas formas e meios, exige dos professores novos métodos de ensino.

O processo de ensino e aprendizagem nas escolas de Educação Básica necessita de um olhar diferenciado, isso significa dizer que a prática pedagógica carece de planejamento diário.

Todavia, somente o planejar a partir da realidade sociocultural dos alunos poderá desencadear metodologias de ensino que estejam vinculadas a esse contexto.

A práxis educativa pode nesse sentido, transformar o ensinar e aprender real, concreto, significativo, tanto para quem aprende quanto para quem ensina (FREIRE, 1996).

A partir desse pressuposto, o objetivo desse trabalho foi identificar quais metodologias podem gerar possibilidades que influenciam os alunos no que tange a um processo de ensino aprendizagem significativo. A justificativa caminha no sentido de oferecer aos alunos meios mais interessantes e atrativos, do que estar em uma sala de aula simplesmente ouvindo o professor.

Nota-se, desse modo, a importância do pla-

nejamento educacional para o desempenho de aulas condizentes com o público. Essa ausência de metodologia que conduz as práticas tradicionais e cotidianas em sala de aula identifica um cenário em que professores e alunos se encontram distantes do processo de ensinar e aprender. Nesse sentido, a relevância desse estudo está em apresentar possibilidades de ações que vão ao encontro da realidade, no sentido, de proporcionar a interação entre professores/alunos e ensino/aprendizagem.

DIFERENTES TIPOS DE METODOLOGIAS DE ENSINO.

Dentre as diferentes concepções atribuídas à metodologia e ao método, observou-se que a literatura ainda é bastante divergente na distinção dos termos, porém, ao apresentar algumas metodologias de ensino, os autores ora as descrevem como método, ora como técnica. Nesse sentido, selecionaram-se algumas propostas: técnicas associadas a métodos que sintetizam nas metodologias de ensino contribuindo com o professor para uma aprendizagem dinâmica.

As metodologias de ensino apresentadas nessa parte do estudo são expostas a partir da concepção, contextualização e objetivos, sendo relacionadas em um quadro síntese, para que se tenha uma visão global e sintética.

Aula Expositiva: tornou-se uma metodologia de ensino que surgiu num período histórico (Pedagogia Tradicional) em que o professor expunha seus conhecimentos e os alunos ouviam-no passivamente. No entanto, essa característica metodológica perde sua função quando o professor adota o método dialético e acrescenta a essa terminologia, a dimensão dialógica. Sendo assim, o professor pode utilizar essa metodologia numa perspectiva de "introduzir um novo assunto do programa de ensino; permitir uma visão global e sintética de um assunto; apresentar e esclarecer conceitos básicos de determinada unidade de estudo; concluir estudos." (CARVALHO apud LOPES, 2011, p. 41).

Além disso, existem elementos-chave para uma aula expositiva bem sucedida, entre eles: o planejamento criterioso da aula determinando seu objetivo, traçando o esquema essencial, calculando o tempo; uso de linguagem clara e precisa; utilização de recursos que mantenham o interesse do aluno; e, ao final da aula, fazer uma síntese do assunto abordado (LOPES, 2011).

Estudo de texto: Implica no que de fato sua nomenclatura expressa, o estudo minucioso de um texto. Essa metodologia tem como base sua leitura e releitura, permitindo que o aluno mergulhe na história a ponto de adquirir conhecimento e ao mesmo tempo levantar questionamentos e buscar respostas, o texto possa ser explorado e o aluno consiga realizar analogias com outros textos lidos.

Para seu desenvolvimento, o professor pode começar motivando seu aluno à leitura através de pesquisa bibliográfica e/ou de campo, observação, discussão, debate sobre filmes que tratam da temática do livro que será lido, ou seja, todas essas metodologias antecedem a metodologia Estudo de Texto. Esse trabalho prévio pretende garantir o envolvimento do aluno com a leitura, que é peça fundamental para o estudo, assim, essa pode ser individual ou coletiva, oral ou silenciosa.

Ao colocar em prática essa metodologia torna-se importante que o primeiro contato com o texto seja individual e silencioso, para que o aluno tenha uma visão global e ao mesmo tempo faça comparações com suas histórias. Seguido da exposição oral e coletiva, que formará além de bons leitores, bons ouvintes. Ao interpretá-lo, pode-se dizer que essa metodologia conduz a prática da leitura e re-leitura de forma que o aluno se envolva com o texto a ponto de compreender, interpretar, analisar e sintetizar para (re) criação de novos textos. Estudo dirigido: Tem-se a visão de "estudar sob a orientação do professor", de fato, porém, não se restringe a isso. Veiga (2011a) define que, "pressupõe a diretividade por parte do professor, se fundamenta na atividade do aluno e se efetiva na situação socio individualizada em sala de aula ou fora dela,
mas, sempre sob a direção do professor" (p. 83).

Busca na preparação de um roteiro pelo professor, para que se desenvolva determinada atividade com o aluno que designará os passos que o aluno deverá percorrer para

cumprir com o desenvolvimento da atividade e, assim, espera alcançar o objetivo previsto pelo professor. Tal prática não depende única e exclusivamente da memorização e sim, da análise e reflexão sob aquilo que foi proposto fazer, o aluno não encontrará respostas prontas, a sua leitura deverá ser aprofundada a fim de que busque respostas no seu contexto.

Com isso, o Estudo Dirigido deve conter momentos individualizados e socializados, nesse último o professor poderá aplicar outras metodologias de ensino, no que se refere ao "debate" do tema estudado, permitindo o aluno ir além das puras palavras do autor. Em meio a esse debate ocorre a aplicação do "método de problemas" também citado neste trabalho, que conduz o aluno a propor alternativas de solução à temática debatida.

Discussão: Essa comunicação existente entre professor e aluno apresentada na técnica da aula expositiva pode acarretar uma discussão ou reflexão sobre um determinado assunto, seja essa entre professor/aluno, aluno/aluno. O professor expõe um assunto e por meio da discussão vai esmiuçando as implicações que surgem ao longo da análise, essa técnica metodológica permite que o aluno seja ativo e crítico durante o processo de aquisição do conhecimento.

Castanho (2011) sugere que essa "pode ser usada durante ou após uma aula expositiva, do professor ou colegas, após um filme, uma sessão de slides, como preparação para um projeto a ser realizado." (p. 98 – grifo do autor). Assim, como metodologia de ensino provoca a cooperação intelectual onde professor e aluno trocam informações detalhadas sobre o assunto em questão gerando novos conhecimentos.

Debate: Pode surgir em decorrência de uma discussão, o que encaminha o professor/aluno, aluno/aluno ao confronto dos diferentes pontos de vista, disputa intelectual. Essa definição de fato tem haver com a etimologia da palavra "debate", "[...] do francês débattre, que vem do latim debattuere, significando disputar, alterar, brigar." (CASTANHO, 2011, p. 98 – grifo do autor).

Nesse sentido, a metodologia deve ser aplicada com devido planejamento exigindo que o aluno tenha no mínimo estudo bibliográfico, e/ou de campo, experiências sobre o assunto em questão, o que contribuirá para o desenvolvimento intelectual do aluno através da exposição de diferentes ideias e conceitos abordados durante o debate.

Seminário: A partir da análise uma metodologia inspira a outra, assim essa prática pode desencadear a exposição oral, discussão e o debate, o que faz referência a outras metodologias apresentadas no decorrer do trabalho. Indica a germinação de ideias, discussões, debates sobre um determinado tema envolvendo especialistas, educadores, técnicos, alunos que "semeiam" novas informações, conhecimentos característica especifica dessa metodologia de ensino.

Pode ser representado de forma mais restrita quando trabalhado em sala de aula, envolvendo a temática, professor e o aluno. Assim, inclui o aluno como o desenvolvedor do processo, o que não isenta o professor de suas responsabilidades. Neste caso, o professor participa das etapas orientando, intervindo, mediando, conduzindo, direcionando as ações dos alunos, ou seja, seu grau de envolvimento com a metodologia é o mesmo se comparado com as demais.

Projetos de trabalhos: Permite construir um objeto, tema ou programa da disciplina (forma concreta ou estética) como exemplo: criação de música, pintura/desenho, decoração, modelagem, dentre outros. "Nos dois tipos de construção (de forma concreta ou estética) o método inclui estudo para a compreensão e elaboração de conceitos, princípios ou processos explicativos do objeto ou tema." (RANGEL, 2013, p. 51).

Essa prática consiste em definir um "problema" e levantar hipóteses sobre esse, o aluno a partir das indagações procurará respondê-las negando ou afirmando as hipóteses posteriormente indicadas. Talvez essa metodologia de ensino seja a mais completa, pois, engloba várias outras para sua execução. Conforme Veiga (2012)"o projeto de ação didática desenvolve capacidades de pesquisa na medida em que incita a observar, a recorrer às técnicas diversificadas – entrevista, questionário, consulta documental, trabalho em grupo, exposição dialogada, observação, visitas" (p. 76).

Exemplificando a situação, o método de problemas citado por Rangel (2013) torna-se

parte integrante e premissa dessa metodologia, o que significa organizar as etapas de solução para o problema da seguinte forma: "[...] descrição da situação problemática; questões ou indagações que vão orientar o estudo no sentido de se encontrarem respostas; análises e verificação de alternativas de solução; apresentação das respostas (resultados); discussão". (p. 50 – grifo do autor).

A relação entre prática-teoria-prática durante a execução do Projeto permite que o aluno seja ativo no processo de ensino e aprendizagem, pois, a partir de um problema real busca fundamentação teórica, estuda, contextualiza e demonstra. O que confirma Veiga (2012) diante da experiência com esse tipo de trabalho que se fundamenta em três momentos:

a) identificação ou problematização;
b) desenvolvimento ou trabalho de campo;
c) globalização, síntese e avaliação final." (p. 79).

A IMPORTÂNCIA DA DIFERENCIAÇÃO

• Atendimento à diversidade:

Cada aluno possui seu próprio ritmo, estilo de aprendizagem e necessidades. A diferenciação permite que o educador adapte as estratégias de ensino para atender a essa diversidade, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver.

• Maior engajamento e motivação:

Quando as aulas são adaptadas às necessidades individuais, os alunos tendem a se sentir mais engajados e motivados, pois percebem que o aprendizado é relevante para eles e que suas necessidades estão sendo atendidas.

• Desenvolvimento de habilidades:

A diferenciação não se limita apenas ao conteúdo, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades como autonomia, pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas, que são essenciais para a vida e para o mercado de trabalho.

• Melhora do desempenho:

Ao oferecer um ambiente de aprendizado mais adequado, a diferenciação pode levar a uma melhora significativa no desempenho dos alunos, tanto em termos de notas quanto de retenção de conhecimento.

• Prevenção do fracasso escolar:

A diferenciação pode ser uma ferramenta eficaz para reduzir o fracasso escolar, pois permite que os alunos com dificuldades sejam identificados e recebam o apoio necessário para superá-las.

Exemplos de metodologias diferenciadas:

• Metodologias ativas:

Envolvem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, como projetos, estudos de caso, debates e atividades práticas.

• Ensino híbrido:

Combina o ensino presencial com o online, oferecendo mais flexibilidade e personalização.

• Ensino diferenciado:

Adapta o conteúdo, as atividades e a avaliação às necessidades individuais dos alunos.

• Gamificação:

Utiliza elementos de jogos para tornar o aprendizado mais divertido e engajador.

Ao utilizar diferentes metodologias e estratégias, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, desafiador e significativo, que prepara os alunos para os desafios do século XXI.

Facilitação do Trabalho do Professor

Um dos maiores desafios enfrentados pelos educadores é o tempo necessário para planejar, corrigir e criar aulas que sejam interessantes e envolventes.

Além de serem os principais responsáveis por transmitir o conhecimento, os professores também são mediadores do processo de aprendizado, facilitadores e inspiradores. A seguir, alguns aspectos essenciais do trabalho do professor nesse contexto:

• Planejamento de Aulas: essencial para organizar o processo de ensino.

• Adaptação de conteúdos: Trazendo a necessidade de personalização cada turma tem características e necessidades distintas.

• Avaliação contínua: Aplicação de testes e trabalhos para medir o progresso dos alunos.

• Desenvolvimento profissional contínuo: Manter-se atualizado com as melhores práticas pedagógicas e inovações no ensino.

• Criação de um ambiente positivo: que

seja seguro, inclusivo e motivador, além de estabelecer de normas para garantir um ambiente de respeito mútuo.

- Relacionamentos positivos: Incentivar a participação ativa e o respeito entre alunos e professores.
- Integração de tecnologias no ensino: Tornar as aulas mais interativas e envolventes.
- Ferramentas digitais: Uso de plataformas de aprendizado online e recursos multimídia.

O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO

É percebido atualmente que os professores se encontram descontentes com a sua profissão e isso faz com que não consigam transcender além da passagem de conteúdos ofertados nos currículos escolares que lhe são apresentados. Segundo Betolli e Faria (2010, p. 1) que, além disso, a indisciplina e o desrespeito com os professores tem imperado nas salas por parte dos alunos, levando aos professores a criarem uma antipatia. Apesar de ser um grande desafio, professores tem tentado mudar essa realidade de desencontros, pré-conceitos e conflitos.

Desse modo, o professor deve ter seu papel centrado como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, estando sempre atento ao contexto em que se insere, atualizado mediante as alterações que ocorrem hoje no mundo globalizado (LOPES, 2011, p. 23).

Cabe ao aluno à responsabilidade de ser ator do seu processo aprendizagem, nesse contexto torna-se importante que professores mais conservadores passar por uma mudança de pensamento, repensando sua organização, ações e planejamentos na sala de aula para inserir o aluno no processo educativo (BETOLLI; FARIAS, 2010,p. 9).

Para Betolli e Farias (2010, p. 4) todo professor atua como ponto de referência para a formação dos seus educandos e como esses se relacionam é imperiosa para os estudantes sentirem-se capazes e inteligentes.

Freire (1991, p. 58) explana que: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática, e na reflexão da prática”.

Segundo Coelho (2001) a cada experiencia vivenciada pelos professores e alunos, ambos vão se dando conta dos seus papais como pessoas no mundo, entendendo o motivo da sua existência, alongando a consciência e o entendimento sobre si. De acordo com Freire (1996, p. 77) deve haver uma interação entre o ensino e a aprendizagem e o próprio ato de aprender-ensinar existem a partir de uma relação entre os atores dessa esfera. Para o autor, “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo, ensina”.

Cabe ao educador à criação de situações que proporcionem a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades dos alunos, devendo o professor criar situações onde os alunos possam treinar e testar as suas habilidades físicas, motoras, cognitivas e socioemocionais. (BETOLLI;FARIAS, 2010, p. 5). Freire (1996, p. 79) destaca que a prática educativa não pode ser neutra, uma vez que os alunos se inspiram no professor e qualquer posicionamento deste incita aos alunos.

Libâneo (1991, p. 54) aponta que aprender é um ato de consciência da realidade concreta, ou seja, da situação real vivenciada pelos alunos, que só tem sentido por meio de uma abordagem crítica dessa realidade. Portanto, o conhecimento transmitido pelos alunos representa uma resposta a uma situação de opressão alcançada via um processo de compreensão, reflexão e crítica.

O importante é que o aluno compreenda o que o professor transmite, o que ele pensa, e através disso consiga criar, questionar e, o mais importante, expressar a sua própria opinião, seja contra ou a favor do que é exposto. ele. Desta forma serão formados cidadãos que poderão mudar o seu país no futuro, participar em questões políticas e econômicas e exercer os seus direitos. O professor, por sua vez, torna-se um cidadão evoluído, renovado e também aprendiz do aluno à medida que aprende a lidar com diferenças da realidade que antes desconhecia (LOPES, 2011, p. 6; BETOLLI; FARIAS,2010, p. 10).

A GLOBALIZAÇÃO INFLUENCIANDO NA SALA DE AULA

As mudanças que ocorreram na forma de ensino com o uso das tecnologias, os desafios impostos aos professores e as oportunidades com a inserção de novas formas e meios, exige dos professores novos métodos de ensino. Volta-se a atenção para as transformações da sociedade e a necessidade de modificar as tradicionais formas de ensinar, de aprimorar constantemente as práticas e os saberes docentes (VAILLANT; MARCELO, 2012).

As discuções acerca dos saberes docentes têm se intensificado nas últimas décadas, e tornou-se objeto de pesquisas em todo o mundo. Tais estudos surgiram como consequência à profissionalização do ensino e dos docentes, e remetem ao fato destes saberes não se limitarem à transmissão de conhecimento aos alunos, mas sim a um conjunto de fatores que são construídos e adquiridos com a formação e a experiência, vivências e habilidades específicas adquiridas com o tempo (CUNHA, 2007; TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991).

Conforme o entendimento de Tardif (2002), os saberes docentes são adquiridos e construídos em um processo contínuo de aprendizagem, em que o professor aprende de forma progressiva e, com isso, se insere e domina seu ambiente de trabalho. Assim, não se pode dizer que os saberes docentes são constituídos por um conjunto de conteúdo definidos e imutáveis.

Os estudos relacionados à formação e profissão docente, orientam para a necessidade de uma revisão da compreensão das práticas pedagógicas dos professores. Com isso, considera-se que o docente em sua trajetória profissional, constrói e reafirma seus conhecimentos, levando em conta a necessidade de sua utilização, suas experiências, e seu percurso na formação (NUNES, 2001).

Anastasiou (2001), faz um resgate histórico dos métodos e metodologias de ensino, e revela que as escolas jesuítas influenciaram por muito tempo, a forma de ensino no Brasil com reflexos que permanecem até hoje. Aulas expositivas, resolução de exercicios, memorização de conteúdos, e um sistema rígido de conduta e avaliação eram características comuns do sistema jesuítico.

Na concepção de Veiga (2006), o professor não pode mais ser aquele que tem uma didática definida com papel de apenas ensinar o conteúdo, ele deve assumir seu papel de mentor e facilitador, deve priorizar e intermediar o acesso do aluno à informação. Com isso, suas técnicas devem ser aprimoradas constantemente e seusmétodos e metodologias de ensino, consequentemente, atender às necessidades que vão surgindo.

De acordo com Miranda (2006), a expansão e variedade das Instituições de Ensino Superior, faz com que essas instituições se atentem às práticas de gestão e desenvolvimento de novas estratégias para se sobressair às demais. Entretando, na concepção de Canterle e Favaretto (2008), os desafios impostos às IES são referentes à gestão e a construção da qualidade, em um cenário altamente dinâmico, constituem desafios impulsionando-as para que busquem novas alternativas de gerenciamento e eficiência para fornecer ensino de qualidade à sociedade.A amostra escolhida para a pesquisa, justifica-se por ser um estágio mais avançado do curso, nesta etapa há menores índices de desistência e, além disso, os alunos já possuem melhor discernimento para elencar quais os métodos mais eficientes para seu aprendizado.

CONCLUSÃO

O estudo teve como objetivo verificar os métodos de ensino se mostram mais eficazes em relação à aprendizagem, a percepção dos alunos.Descrevemos sobre a metodologia de ensino sendo um conjunto de técnicas e processos cujo objetivo é prover formação para alunos em áreas do conhecimento específicas.

Por isso, há metodologias indicadas conforme o grau de instrução de cada um, bem como a proposta pedagógica de cada instituição. Evidenciamos assim que a metodologia de ensino é um componente crucial na educação, determinando como o conhecimento é transmitido aos alunos. Compreender as diversas metodologias de ensino é essencial para educadores e gestores escolares, pois impacta diretamente a eficácia do aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes.

Sendo assim concluimos que os educadores devem utilizar diferentes tecnicas para que o aluno consiga aprender de forma signifi-

cativa, sendo ela apropriada e ou desenvolvidas de acordo com a necesssidade e para que o aprendizado ocorra de maneira significativa para o aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAUJO, J. C. S. Do quadro negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, I. P. A. (org). Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

AZAMBUJA, J. Q. de; SOUZA, M. L. R. de. O estudo de texto como técnica de ensino. In: VEIGA, I. P. A. (org). Técnicas de ensino: por que não? 21. ed. Campinas: Papirus, 2011.

CASTANHO, M. E. L. M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA,

I. P. A. (org). Técnicas de ensino: por que não? 21. ed. Campinas: Papirus, 2011. evista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 20, p. 83- 113, jan./jul. 2016. ISSN - 2238-921-0

FORESTI, M. C. P. P. Sobre prática pedagógica, planejamento e metodologia de ensino: a articulação necessária. In: PINHO, S. Z. de (Coord.). Oficina de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior. São Paulo: Cultura Acadêmica, Editora UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

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

JARA, O. O que é metodologia. s/d, s/l, mimeo.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. (org). Técnicas de ensino: por que não? 21. ed. Campinas: Papirus, 2011.

NUNES, M. F. As metodologias de ensino e o processo de conhecimento científico. 1993.

RANGEL, M. Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

RAYS, O. A. A questão da metodologia do ensino na didática escolar. In: VEIGA,

I. P. A. (org). Repensando a didática. 5. ed. Campinas: Papirus, 1991.

VEIGA, I. P. A. Na sala de aula: o estudo dirigido. In: VEIGA, I. P. A. (org). VEIGA,

I. P. A.(org). Técnicas de ensino: por que não? 21. ed. Campinas: Papirus, 2011a.

. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, I. P. A. (org). VEIGA, I. P. A. (org). Técnicas de ensino: por que não? 21. ed. Campinas: Papirus, 2011b.

. Projeto de ação didática: uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In: VEIGA, I. P. A. (org). Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

O CONTATO COM A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JANAINA DE MELO MONTEIRO

RESUMO

O contato com a leitura na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo diretamente para a formação da linguagem, expansão do vocabulário, desenvolvimento do pensamento simbólico e construção da identidade. Nesse período da vida, a leitura deve ser vista como uma atividade divertida, afetiva e social, que vai além da função prática da alfabetização precoce e desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos críticos, criativos e sensíveis. A intervenção do adulto, particularmente do educador, é crucial para garantir que o livro e a literatura façam parte da rotina da criança de forma significativa e agradável. Este artigo aborda a relevância do contato contínuo com a leitura desde os primeiros anos de escola, enfatizando a função do educador como mediador, a criação de ambientes propícios à leitura, a literatura infantil como ferramenta de formação subjetiva e os obstáculos encontrados nas instituições de ensino para estabelecer práticas de leitura de alta qualidade. Além disso, o estudo examina as consequências culturais e sociais do acesso à literatura e argumenta que esse direito deve ser garantido por meio de políticas públicas, capacitação contínua dos educadores e participação das famílias. Tendo em vista a importância da leitura como atividade social, o estudo conclui que é responsabilidade das instituições educacionais e da sociedade assegurar que todas as crianças possam acessar livros e vivenciar experiências literárias variadas e enriquecedoras. Dessa forma, o envolvimento com a leitura transforma-se em uma ferramenta eficaz para inclusão, desenvolvimento humano e criação de um futuro mais crítico, sensível e democrático.

PALAVRAS-CHAVES: Leitura infantil; Educação Infantil; Literatura; Mediação pedagógica; Formação do leitor.

INTRODUÇÃO

A leitura é uma das atividades mais importantes e transformadoras para o crescimento integral da criança, constituindo um direito básico que precisa ser assegurado desde os primeiros anos de vida. Na Educação Infantil, o contato com livros e outras formas de linguagem escrita vai além da simples preparação para a alfabetização, tornando-se uma experiência significativa que impacta diretamente o desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetivo e social. Ao ouvir histórias, observar imagens e conviver com diversos tipos de texto, a criança enriquece seu repertório cultural, desperta sua imaginação, estimula sua curiosidade e cria laços afetivos com o mundo e com as pessoas ao seu redor, especialmente com o educador.

Durante essa fase fundamental da vida, caracterizada pela intensa construção da identidade, das emoções, das habilidades simbólicas e do pensamento criativo, a leitura deve ser vista como uma atividade divertida, prazerosa, acolhedora e altamente socializadora. Nesse contexto, a literatura infantil desempenha um papel fundamental ao proporcionar às crianças acesso a diversos universos simbólicos, experiências com diferentes perspectivas, elaboração de sentimentos e construção de significados sobre si mesmas e sobre os outros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a relevância da leitura desde a Educação Infantil, ao incluir, entre os direitos de aprendizagem, o acesso às diversas linguagens — oral, escrita, corporal, imagética, musical e digital —, assegurando que as crianças tenham a oportunidade de interagir com diferentes tipos de texto e aprimorar suas habilidades de comunicação e interpretação. Entretanto, para que esse processo seja bem-sucedido, é fundamental que as escolas sejam deliberadamente estruturadas como espaços de letramento e que os profissionais da educação recebam uma formação adequada, não só técnica, mas também afetiva e cultural, reconhecendo o papel transformador da leitura na infância.

Neste contexto, o objetivo principal deste artigo é discutir a importância do contato com a leitura na Educação Infantil, fundamentando-se em teorias, pedagogia e afeti-

vidade. Serão examinados elementos como a função do educador como mediador da leitura, a criação de ambientes letrados que promovam a autonomia e a curiosidade infantil, a conexão entre literatura e formação subjetiva, além dos desafios atuais que as instituições de ensino enfrentam para estabelecer práticas de leitura significativas, contínuas e de alta qualidade. Ao considerar a leitura como um direito e uma necessidade humana desde a infância, pretende-se auxiliar na criação de uma prática pedagógica mais sensível, democrática e capaz de promover mudanças.

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E CULTURAL DESDE A INFÂNCIA

Na atualidade, a leitura é entendida como uma atividade social, cultural, histórica e subjetiva, que vai além da simples decodificação de signos linguísticos. Essa perspectiva desafia a visão convencional de leitura como uma habilidade técnica e enfatiza sua natureza complexa, contextualizada e relacional. De acordo com Kleiman (2005), a leitura é um processo de construção de significados que acontece em contextos particulares e se forma nas relações entre texto, leitor e mundo. Essa visão é particularmente importante na Educação Infantil, período em que a criança começa a construir seus referenciais simbólicos, afetivos e linguísticos, antes mesmo de dominar o alfabeto.

"A leitura não se reduz à simples decodificação de letras e palavras; ela envolve a construção de sentido que depende do contexto sociocultural em que está inserida e da experiência do leitor. Na infância, essa construção se inicia muito antes da alfabetização formal, quando a criança participa de eventos de letramento que envolvem a escuta de histórias, o manuseio de livros e a interação com a linguagem escrita em diferentes formas e contextos." (Kleiman, 2005, p. 45).

Desde os primeiros anos de vida, as crianças podem participar de eventos de letramento, ocasiões em que são expostas a atividades culturais relacionadas à linguagem escrita, como ouvir histórias, manusear livros, observar adultos lendo, identificar rótulos, placas, sinais e símbolos visuais que fazem parte do seu dia a dia. Esses acontecimentos ajudam a desenvolver habilidades pré-leitoras, como atenção visual, escuta ativa, memória narrativa, antecipação de enredos e capacidade de inferência, que são fundamentais para a compreensão leitora no futuro.

Na Educação Infantil, a interação com a leitura deve ser intencional, sensível e intermediada por adultos importantes — pais, responsáveis e, sobretudo, educadores. Neste estágio, a mediação da leitura transcende o conteúdo do texto: abrange gestos, entonação, ritmo, pausas, expressões faciais e corporais, estabelecendo um ambiente de afeto e escuta mútua. Esse procedimento cria vínculos afetivos entre o adulto e a criança, atribuindo à leitura um sentido de acolhimento, segurança e pertencimento.

A leitura na infância, além de desempenhar um papel cognitivo e linguístico, proporciona uma experiência estética, cultural e subjetiva. Segundo Abramovich (2006), narrar histórias é um ato de transmissão simbólica que possibilita às crianças o contato com diferentes culturas, estilos de vida, valores e emoções. Ao escutar e recontar histórias, a criança processa medos, fantasias, angústias, alegrias e incertezas, criando entendimentos sobre si própria e sobre o mundo ao seu redor. Ao se identificar com personagens e enredos fictícios, ela identifica emoções, cultiva empatia e amplia sua percepção da realidade.

Nesse sentido, a leitura também é um espaço de reconhecimento e autoria. Quando se estimula a criança a explorar livros, interagir com os textos, formular hipóteses sobre as histórias e expressar suas interpretações, ela adota uma atitude proativa em relação ao conhecimento e à linguagem. Esse envolvimento ajuda na sua construção como indivíduo de linguagem, com voz, imaginação e capacidade de criação.

Portanto, a leitura deve ser considerada um direito cultural e uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento humano desde a infância. Seu valor vai além do âmbito pedagógico: ler com e para crianças é uma ação de inclusão, escuta sensível e expansão dos horizontes culturais e emocionais que fundamentam uma educação democrática, crítica e transformadora.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR DA LEITURA

Na Educação Infantil, o educador desempenha um papel fundamental e estratégico na introdução da criança ao mundo da leitura. Além de simplesmente ler para as crianças, o educador atua como um mediador cultural, facilitador da linguagem, tradutor de significados e inspirador de vivências estéticas e emocionais. Sua atuação vai além da simples transmissão de conteúdo ou leitura técnica de textos; ela é construída por meio de práticas intencionais que envolvem afeto, escuta, sensibilidade e um profundo entendimento sobre literatura infantil e desenvolvimento infantil.

"O professor, enquanto mediador da leitura, exerce uma função fundamental para que a criança perceba a leitura não como uma atividade mecânica, mas como uma experiência significativa, prazerosa e reflexiva. Cabe a ele selecionar materiais adequados, criar ambientes estimulantes e estimular a imaginação e o questionamento, promovendo assim o desenvolvimento de leitores críticos e sensíveis." (Soares, 2003, p. 73).

A mediação da leitura requer uma escuta ativa e cuidadosa às respostas, interpretações e interesses das crianças em relação às histórias. O docente que lê junto com as crianças, em vez de apenas para elas, cria um diálogo com o texto e com o grupo, incentivando a construção coletiva de significados. De acordo com Soares (2003), cabe ao educador proporcionar uma variedade de textos, autores e gêneros, estimular questionamentos, despertar a curiosidade, expandir o vocabulário e fomentar a imaginação, permitindo que cada criança se aproprie da leitura de maneira única e significativa.

Nesse contexto, a seleção de livros é uma atividade pedagógica que requer critérios estéticos, literários e culturais. Livros de boa qualidade, com ilustrações atraentes, abordagens variadas e que respeitam a inteligência emocional da criança são essenciais para proporcionar uma experiência de leitura enriquecedora e educativa. Ao escolher e apresentar essas obras, o educador desempenha o papel de curador de experiências simbólicas que ajudam a desenvolver a ética, a emoção e a cultura da criança.

Ademais, a mediação da leitura exige continuidade e propósito. A leitura deve ser considerada uma atividade contínua e não episódica ou isolada, sendo parte essencial da rotina pedagógica da Educação Infantil. A leitura se torna uma prática comum, acessível e naturalizada quando está presente em rodas de conversa, momentos de acolhimento, transições entre atividades e períodos livres. Quando se torna um hábito, a leitura deixa de ser encarada como uma obrigação escolar e passa a ser entendida como uma fonte de prazer, descoberta e pertencimento.

A formação leitora do educador é outro elemento essencial para uma mediação eficaz. É pouco provável que um docente que não lê forme leitores. Para promover uma leitura de qualidade, o educador deve vivenciar pessoalmente a experiência estética e transformadora da literatura. É necessário ter conhecimento sobre obras literárias, escritores famosos, ilustradores, gêneros e estilos diversos, além de estar atualizado sobre as discussões atuais envolvendo infância, cultura e leitura.

A formação continuada, os grupos de estudos literários, os clubes de leitura e as políticas públicas que promovem a leitura entre os profissionais da educação O educador leitor é aquele que, ao valorizar a leitura em sua vida pessoal, inspira nas crianças o amor pelos livros, a sensibilidade para com as histórias e a vontade constante de descobrir o mundo por meio das palavras.

Portanto, entender o docente como um facilitador da leitura é admitir seu papel como elo entre a criança e o texto, entre a linguagem e o pensamento, entre a fantasia e a realidade. Sua mediação especializada torna a leitura uma atividade dinâmica, interativa e emocional, capaz de promover a formação de leitores independentes, críticos e sensíveis desde os primeiros anos de vida.

O AMBIENTE LETRADO COMO ESTÍMULO À LEITURA

O contexto em que a criança está inserida na Educação Infantil tem um impacto direto em suas experiências de aprendizagem e na forma como ela constrói sentido em relação ao mundo. Para incentivar o interesse genuíno das crianças pela linguagem escrita e pe-

las narrativas, é fundamental criar um ambiente propício à leitura, que seja planejado, acessível, acolhedor e repleto de estímulos. O ambiente letrado vai além de um local físico; é um território simbólico que comunica, provoca, recebe e possibilita interações relevantes com textos e com outras pessoas.

"A literatura infantil deve ser compreendida como uma linguagem que fala à alma da criança, possibilitando-lhe experimentar emoções, construir identidades e compreender o mundo de forma simbólica. Ao ouvir histórias, a criança entra em contato com múltiplas culturas, valores e narrativas, o que contribui para o desenvolvimento de sua subjetividade e para a construção de sentidos que ultrapassam o texto escrito." (Abramovich, 2006, p. 102).

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), o ambiente deve ser estruturado de maneira a promover a livre movimentação, a autonomia, a iniciativa e a experimentação das crianças. Para que as crianças pequenas participem ativamente das atividades propostas e desenvolvam sua própria relação com os materiais e com a linguagem, é essencial que sejam estimuladas visual, auditiva e tátil mente. Estantes baixas com livros ao alcance das crianças, espaços temáticos para leitura, almofadas e tapetes confortáveis, painéis com palavras e ilustrações, jogos de linguagem e murais com produções infantis são componentes que fazem da leitura uma atividade comum e natural.

O ambiente letrado transcende a mera existência de livros; é um local que transmite a importância da leitura como uma atividade cultural e afetiva. A ambientação estética e funcional deve encorajar a criança a explorar os livros com curiosidade e liberdade, permitindo que ela manipule, observe, questione, interprete e reconte histórias com base em suas próprias experiências. Quando os materiais estão acessíveis à criança e são usados em momentos de prazer, não somente como atividade dirigida, há um maior envolvimento e apropriação simbólica da leitura.

A variedade de acervo acessível no ambiente é outro fator importante. O repertório disponibilizado às crianças deve incluir livros que apresentem uma variedade de gêneros, autores, ilustradores, temáticas, estilos narrativos e representações culturais. Narrativas que apresentam personagens de diversas origens étnicas, sociais, de gênero e com distintas formas de existência — incluindo personagens com deficiência como protagonistas, por exemplo — são essenciais para desenvolver leitores que valorizem a diversidade e a pluralidade humana. Essa variedade de textos não apenas enriquece o vocabulário e a compreensão leitora, mas também ajuda a desenvolver uma visão de mundo mais empática, crítica e inclusiva.

Vale ressaltar que o ambiente letrado também serve como um local de interação e escuta. Ao compartilhar suas próprias leituras com as crianças, ler em voz alta de forma expressiva, comentar as imagens, responder perguntas e promover discussões sobre as histórias, o educador transforma o ambiente em um cenário dinâmico para a construção coletiva de significados. Dessa forma, o ambiente se transforma não só em um local adequado para a leitura, mas também em um espaço para diálogo, compartilhamento de emoções e valorização das expressões únicas de cada criança.

Nesse cenário, a organização do ambiente letrado deve ser considerada um componente essencial do projeto pedagógico da Educação Infantil. Não é um recurso decorativo ou adicional, mas um elemento fundamental do processo de ensino aprendizagem. Para criar ambientes letrados, é necessário ter intencionalidade, conhecimento e compromisso com uma pedagogia da infância que valoriza o tempo, os interesses e as habilidades dos jovens leitores em desenvolvimento. Assim, para garantir um ambiente letrado de qualidade, é preciso que a leitura esteja presente não só como conteúdo, mas também como experiência afetiva, cultural e transformadora. Isso significa permitir que a criança se identifique com o mundo dos livros, vendo-se refletida nas histórias, imagens e textos que fazem parte de sua jornada na escola e na vida.

LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO SUBJETIVA

Quando vivenciada com sensibilidade, escuta e intencionalidade pedagógica, a lite-

ratura infantil vai além de sua função informativa ou educativa e assume um papel importante na formação subjetiva da criança. É uma linguagem que desperta emoções, instiga reflexões, estimula a imaginação e proporciona recursos simbólicos para lidar com vivências internas e externas. Desde tenra idade, a criança dá significado ao que escuta, observa, sente e interpreta nas histórias — e, nesse processo, também se forma como indivíduo de linguagem, cultura e afeto.

De acordo com Bettelheim (2002), os contos de fadas desempenham um papel psicológico e simbólico significativo no mundo infantil, pois possibilitam que a criança processe medos, frustrações, perdas e conflitos inerentes ao seu crescimento. O enredo das histórias, as metáforas incorporadas aos personagens e os desfechos simbólicos permitem que as crianças entendam aspectos complexos da vida humana de maneira indireta, mas profundamente significativa. Desse modo, a literatura funciona como um espelho no qual a criança reflete suas preocupações e descobre formas simbólicas de lidar com elas.

A literatura infantil, além de ter um valor emocional, desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Ao interagir com diversos gêneros, estilos narrativos, estruturas textuais e formas de expressão, a criança expande seu vocabulário, entende a função estética da linguagem, identifica padrões discursivos e aprimora suas habilidades de interpretação e comunicação. Devido à sua riqueza linguística e plurissignificação, o texto literário incentiva a curiosidade, o pensamento crítico, o senso de humor e a habilidade de expressar ideias com liberdade criativa.

No entanto, é importante entender que a literatura infantil não deve ser usada como um instrumento para o ensino sistemático de leitura e escrita. Limitar a literatura a uma função exclusivamente pedagógica compromete seu potencial formativo mais abrangente. A literatura deve ser vivida como uma experiência sensível e transformadora, que toca a alma da criança, segundo Abramovich (1997), e que a incentiva a conhecer, imaginar e se expressar de forma espontânea.

Na Educação Infantil, a literatura deve ser integrada a práticas pedagógicas que respeitem o tempo da infância, valorizem a escuta ativa e considerem o texto literário como um espaço de criação e liberdade. Histórias que exploram variadas culturas, sentimentos, personagens diversos e temas atuais — como diversidade, natureza, amizade, inclusão, medo, coragem, morte, nascimento, entre outros — ajudam as crianças a processar emoções complexas e a desenvolver empatia e consciência social desde tenra idade. O vínculo emocional que a criança cria com os livros é o ponto de partida para a formação de leitores críticos e sensíveis. Para isso, é preciso assegurar o acesso contínuo à literatura de qualidade, mediada por educadores leitores que entendam a importância de ouvir, estimular interpretações, incentivar a imaginação e cultivar o prazer estético da palavra. Essa formação subjetiva é um componente essencial de uma educação que prioriza a humanização, reconhecendo a importância simbólica da leitura na formação de indivíduos éticos, criativos e reflexivos.

Assim, entender a literatura infantil como um meio de formação subjetiva é admitir sua importância fundamental na infância como uma linguagem que abraça, transforma e possibilita que a criança não só entenda o mundo, mas, principalmente, se sinta parte dele por meio das palavras, imagens e histórias que a tocam.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E CAMINHOS POSSÍVEIS

Apesar de pesquisadores, educadores e instituições oficiais, como o Ministério da Educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecerem amplamente os benefícios do contato precoce com a leitura, a implementação de práticas de leitura sistemáticas e significativas na Educação Infantil ainda se depara com diversos obstáculos. Esses desafios são de natureza estrutural, formativa, cultural e tecnológica, demandando uma reflexão crítica e esforços conjuntos e interinstitucionais para serem superados.

Um dos principais desafios identificados nas instituições de ensino é a falta de acervos literários de boa qualidade, particularmente em escolas públicas situadas em áreas periféricas. Muitos lugares precisam de livros

apropriados para a faixa etária infantil, que sejam atualizados, bem conservados e com diversidade cultural.

A ausência de formação continuada para os docentes, tanto em relação à literatura infantil quanto à mediação leitora, é outro fator limitante. Na formação inicial de muitos educadores, não houve um aprofundamento teórico ou prático sobre a relevância da leitura na primeira infância. Isso resulta em insegurança ao selecionar obras, ao conduzir atividades e ao ouvir as interpretações das crianças. A falta de uma cultura de leitura entre os próprios profissionais também afeta negativamente a experiência de leitura em sala de aula, já que o professor que não lê geralmente não vê a literatura como uma linguagem poderosa.

Além disso, a escassez de tempo destinado à leitura nos planejamentos pedagógicos constitui um obstáculo. Em diversas instituições de ensino, a leitura é considerada uma atividade complementar ou recreativa, sendo deixada de lado em momentos ocasionais ou substituída por atividades que visam a preparação para a alfabetização formal. Essa perspectiva simplista impede que a leitura seja vivenciada como uma experiência estética, emocional e intelectual contínua e incorporada à rotina escolar.

Também, estamos vivendo uma época histórica caracterizada pela predominância das tecnologias digitais e pelo consumo acelerado de informações em telas. As crianças de hoje em dia têm contato com aparelhos eletrônicos desde muito cedo, o que, apesar de oferecer oportunidades para acessar informações, também provoca um afastamento gradual do livro físico, da leitura compartilhada e da experiência sensorial e relacional com o objeto livro. A interação humana e afetiva do adulto, fundamental para a leitura na infância, não pode ser substituída por plataformas automatizadas, mesmo que estas sejam interativas. Quando utilizada de maneira isolada, a leitura em tela pode prejudicar a profundidade da experiência literária e a conexão emocional com a linguagem.

Diante desses obstáculos, é essencial entender que o acesso à literatura na Educação Infantil não é um privilégio, mas um direito educacional, linguístico e cultural garantido a todas as crianças, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para assegurar esse direito, é fundamental que gestores escolares, educadores, famílias, secretarias de educação e sociedade civil se comprometam coletivamente a criar uma cultura de leitura ativa, sensível e duradoura nas instituições. Entre os caminhos possíveis e necessários, destacam-se:

A formação continuada dos professores, com foco na leitura literária, na mediação de textos e no reconhecimento da infância como sujeito cultural;

A implementação e manutenção de bibliotecas escolares e salas de leitura atrativas, acessíveis e bem equipadas;

O incentivo à criação de projetos de leitura permanentes, como rodas de leitura, contação de histórias, sacolas viajantes e clubes do livro infantil;

O envolvimento das famílias como parceiras no processo, por meio de ações que valorizem a leitura em casa, respeitando os contextos socioculturais de cada comunidade;

A elaboração de políticas públicas que fortaleçam o financiamento de acervos, promovam a equidade no acesso ao livro e incentivem a leitura como direito cultural.

Assim, identificar os desafios é o primeiro passo para convertê-los em oportunidades. Desde a Educação Infantil, a leitura deve ser considerada uma prioridade na agenda educacional do país. Assegurar que todas as crianças tenham a oportunidade de vivenciar o contato com os livros de forma intensa é contribuir para uma sociedade mais crítica, sensível, diversa e leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação com a leitura na Educação Infantil vai além de ser apenas uma fase preparatória para a alfabetização formal. Trata-se de uma experiência fundamental, complexa e transformadora, que exerce um impacto significativo no desenvolvimento integral da criança em suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Nesse cenário, a leitura deve ser vista como uma vivência estética e simbólica que auxilia diretamente na formação de indivíduos sensíveis, reflexivos, críticos e comprometidos socialmente.

Quando as crianças são introduzidas precocemente a atividades de leitura relevantes, como ouvir histórias, manusear livros, obser-

var imagens e participar de rodas de leitura, elas ampliam seu vocabulário, aprimoram suas habilidades narrativas, estabelecem conexões entre linguagem e pensamento e assimilam códigos culturais fundamentais para sua inserção no mundo. Ademais, vivenciam emoções, lidam com conflitos, se identificam com personagens e desenvolvem suas próprias percepções da realidade.

Nesse processo, o educador desempenha um papel fundamental. É ele quem faz a conexão entre o texto e o mundo infantil, oferecendo à criança não só a oportunidade de acessar os livros, mas também de atribuir sentidos, sentimentos e formas de se expressar. De maneira semelhante, a construção de ambientes letrados — que oferecem abundância de estímulos visuais, variedade textual, acessibilidade e liberdade para explorar — reforça a conexão da criança com a leitura e a coloca como protagonista de suas vivências com o texto.

No entanto, para garantir o direito à leitura, é preciso que as instituições de ensino se comprometam e que sejam criadas políticas públicas que garantam acervos literários de qualidade, formação continuada dos profissionais da educação, infraestrutura adequada e valorização da literatura como linguagem formadora. Na infância, a leitura não deve ser vista como um privilégio de poucos, mas como um direito de todos, essencial para a cidadania, cultura e dignidade humana.

Em uma sociedade cada vez mais caracterizada pela rapidez da informação, pelo consumo de conteúdos fragmentados e pela predominância das telas, é cada vez mais necessário valorizar a leitura literária como um espaço para escuta, contemplação, imaginação e criação de conexões humanas. Ler para uma criança atualmente é um gesto de resistência cultural, cuidado emocional e compromisso com a criação de uma geração mais ética, criativa e empática.

Assim, o investimento na leitura desde a Educação Infantil deve ser considerado um pilar essencial para a construção de uma escola democrática, para o respeito à complexidade da infância e para a criação de um futuro mais justo socialmente, e não um caminho opcional. Semear livros é cultivar pensamento, liberdade e humanidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil e formação da subjetividade. São Paulo: Cortez, 2006.

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de leitura na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LITERATURA COMPARADA: ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA: AS PERSONAGENS NO LIVRO E NO FILME

JAQUELINE PAULA DINIZ MULLER

RESUMO
Este artigo tem como objetivo realizar uma análise comparativa entre a construção das personagens no livro Ensaio Sobre a Cegueira (1995), de José Saramago, e sua adaptação cinematográfica dirigida por Fernando Meirelles (2008), à luz da teoria da Estética da Recepção. A metodologia adotada fundamenta-se na proposta teórica de Hans Robert Jauss, considerando o horizonte de expectativas do leitor/espectador e os sentidos construídos a partir da interação com as linguagens literária e fílmica. Observa-se que, no livro, as personagens não possuem nomes nem descrições físicas, sendo identificadas por traços simbólicos. Já no filme, a representação visual das personagens traz um grupo etnicamente diverso, elemento ausente na obra escrita. A análise indica que essa escolha cinematográfica contribui para explicitar críticas sociais implícitas no romance, especialmente sobre preconceito e moralidade. Conclui-se que a adaptação cinematográfica, mesmo divergindo da imaginação de alguns leitores, amplia os sentidos da obra ao explorar o potencial expressivo da linguagem audiovisual.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura comparada; Estética da recepção; Ensaio Sobre a Cegueira; Adaptação cinematográfica; Personagem.

ABSTRACT
This article aims to carry out a comparative analysis of character construction in Blindness (1995), by José Saramago, and its film adaptation directed by Fernando Meirelles (2008), based on the Reception Aesthetics theory. The methodology relies on Hans Robert Jauss's framework, focusing on the reader/viewer's horizon of expectations and the meanings produced through the interaction between literary and cinematic languages. The novel presents unnamed and physically undefined characters, while the film assigns ethnic and visual characteristics to them. The analysis reveals that this cinematic decision makes the social criticism implicit in the novel more explicit, especially regarding prejudice and morality. The conclusion is that, although it may contrast with the reader's initial imagination, the film adaptation successfully expands the meanings of the original work.

KEY-WORDS: Comparative literature; Reception aesthetics; Blindness; Film adaptation; Character.

INTRODUÇÃO

A Literatura Comparada nunca teve parâmetros rigorosamente fixados, devido às constantes mudanças no foco da análise, porém, podemos defini-la como sendo a análise comparativa de duas ou mais literaturas, podendo também abranger a comparação de diferentes tipos de artes como, por exemplo, investigar a relação de filmes com a literatura estudada. Quanto à sua metodologia, também nunca foi uniforme, pois sempre se recorreu a métodos diferenciados.

Esse caráter múltiplo e aberto da Literatura Comparada permite que ela dialogue com outras áreas do conhecimento, como a filosofia, a sociologia, a história da arte, os estudos culturais e, especialmente, com as teorias da linguagem e da recepção. Ao investigar os cruzamentos entre diferentes linguagens — como a verbal e a audiovisual —, a Literatura Comparada amplia o campo de reflexão sobre os modos de produção de sentido e sobre o papel do leitor/espectador nesse processo.

Mas um dos métodos que podemos adotar para o estudo comparativista é a área de estudo conhecida como Estética da Recepção, que é a teoria da literatura formulada por Hans Robert Jauss e seus colegas da Escola de Constança, no final da década de 60. Nesta metodologia, o objeto de investigação passa a ser o receptor, pois a estética da recepção gira em torno dos sentidos construídos pelo leitor de acordo com seu modo de estar no mundo, afinal:

[...] a obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monolo-

gicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual. (JAUSS, 1994, p. 25)

Sendo assim, a obra literária é condicionada pela relação dialógica entre literatura e leitor e, portanto, a obra só permanece em evidência enquanto puder interagir com o receptor, sendo o parâmetro de aceitação desse o horizonte de expectativas, composto pelo sistema de referências, que resulta do conhecimento prévio que o leitor possui do gênero, da forma, da temática da obra e da oposição entre as linguagens, no caso deste artigo, a literária e a fílmica.

Essa relação entre o leitor e a obra não é estática nem universal. Ao contrário, é determinada por aspectos históricos, sociais e culturais que moldam a percepção de quem lê e de quem assiste. Por isso, a mesma obra pode ser lida de maneiras distintas por diferentes sujeitos e em diferentes momentos históricos, conferindo dinamismo à interpretação e renovando constantemente o valor das produções artísticas.

Porém, o sistema de referências não se restringe aos aspectos estéticos da obra, haja vista que no ato da leitura também entra em jogo a experiência de vida do leitor, porque entre a leitura de uma obra e o efeito pretendido ocorre o processo da compreensão, exigindo do leitor não só a utilização do conhecimento filológico, mas também de todo o seu conhecimento de mundo acumulado.

A adaptação cinematográfica de uma obra literária, portanto, além de apresentar uma nova linguagem e estrutura narrativa, também se insere em um novo contexto de recepção. O espectador de um filme, embora compartilhe elementos com o leitor da obra original, vivencia a história de forma sensorialmente distinta e pode atribuir significados diversos à representação das personagens e aos conflitos apresentados na tela.

Tendo em vista esta Teoria Literária, Estética da Recepção, os objetos de análise do presente artigo são o livro Ensaio Sobre a Cegueira (1995), de José Saramago e o seu filme homônimo (2008), dirigido por Fernando Meirelles, e o possível sentido que os leitores/espectadores podem dar à construção das personagens da linguagem literária para a fílmica.

Dessa forma, a proposta é refletir sobre como o deslocamento de uma narrativa do suporte textual para o audiovisual interfere na maneira como as personagens são percebidas e ressignificadas, considerando, sobretudo, os elementos visuais, culturais e simbólicos que se incorporam à experiência do espectador. A escolha por essa abordagem não visa hierarquizar as obras, mas compreender o potencial interpretativo que emerge quando o leitor/espectador atua como cocriador de sentidos entre linguagens distintas.

A narrativa de Saramago apresenta-se como um campo fértil para essa análise, pois é marcada por uma linguagem desafiadora, que exige do leitor um posicionamento ativo frente à fragmentação sintática e à ausência de nomes próprios. Ao ser transposta para o cinema, essa linguagem precisa ser reinterpretada e convertida em imagens, sons e gestos, exigindo escolhas estéticas e éticas por parte do diretor.

Nesse sentido, o cinema não apenas traduz a obra literária, mas também a transforma. As opções visuais, como o uso do branco para representar a cegueira, e a diversidade étnica do elenco, introduzem novos elementos de leitura, atualizando a crítica social presente no romance e expandindo sua ressonância junto ao público contemporâneo.

A discussão proposta também se apoia na compreensão de que a leitura — seja de um texto escrito ou de um filme — é sempre um ato situado, mediado pelas vivências e crenças do receptor. Assim, a construção das personagens e a recepção das obras analisadas estão profundamente ligadas ao tempo histórico em que se inserem e às formas como o sujeito contemporâneo lida com temas como exclusão, empatia, violência e resistência.

A análise comparativa entre o romance e o filme Ensaio Sobre a Cegueira, orientada pela estética da recepção, busca, portanto, lançar luz sobre os efeitos de sentido que emergem desse processo de transposição e ressignificação narrativa. Ao compreender o papel ativo do receptor, amplia-se a discussão sobre o potencial ético e político da arte e sua capacidade de provocar inquietações

e questionamentos.
Além disso, o estudo visa reforçar a importância da leitura crítica e do diálogo entre diferentes linguagens artísticas como ferramentas para a formação de um sujeito mais sensível, atento às contradições do mundo e capaz de se reconhecer como parte de um coletivo. Tanto a literatura quanto o cinema, quando articulados em uma perspectiva comparatista, tornam-se instrumentos potentes de transformação e conscientização social.
Por fim, o presente artigo se inscreve na tradição dos estudos interdisciplinares, propondo-se a examinar, à luz da estética da recepção, como o deslocamento de linguagem interfere na construção simbólica das personagens e no modo como elas são apropriadas pelo público. A partir da análise de Ensaio Sobre a Cegueira, busca-se demonstrar como o diálogo entre literatura e cinema pode iluminar novas formas de ver, sentir e compreender o mundo.

A OBRA E SEUS ELEMENTOS ALEGÓRICOS

A obra Ensaio Sobre a Cegueira aborda a epidemia de uma repentina cegueira que abate os moradores de uma localidade que não é identificada, pois não existem marcas temporais ou espaciais no romance, nem no filme, sendo essa uma das condições para o autor, José Saramago, ceder os direitos ao diretor Fernando Meirelles para a adaptação da obra. Por isso, a história pode se passar no tempo presente ou em qualquer outro tempo, em qualquer parte do mundo, ou ainda ser interpretada como uma história que acontece diariamente. Sendo, portanto, uma história profundamente humana e que é parte de cada leitor ou espectador.
Essa escolha de Saramago — de não situar a narrativa num tempo e espaço definidos — universaliza a experiência vivida pelas personagens, tornando a obra um retrato da condição humana. A ausência de nomes, datas e lugares favorece a identificação do leitor com os acontecimentos e desperta reflexões sobre o comportamento das pessoas em situações extremas, especialmente quando submetidas à perda de suas referências sociais.
Tudo se inicia quando um homem cega repentinamente ao volante de seu automóvel, enquanto aguardava a mudança das cores no sinal de trânsito. A cegueira repentina e inexplicável começa, então, a se espalhar gradualmente. No entanto, diferente da cegueira comum, essa é uma “cegueira branca”. Em vez da ausência de luz, os infectados veem apenas a brancura total de uma superfície leitosa.
Essa "cegueira branca" torna-se um dos principais elementos simbólicos da narrativa. Não se trata apenas de uma deficiência visual, mas de uma metáfora poderosa para a ausência de discernimento, de ética, de empatia. É uma cegueira moral, social e afetiva — um apagamento da condição humana, que, aos poucos, revela-se mais assustador do que a própria perda da visão.
Ao perceberem a gravidade dos problemas que tal epidemia poderia ocasionar, as autoridades decidem isolar os novos cegos e aqueles com quem tiveram contato em um manicômio desativado. Essas pessoas são colocadas em quarentena sob condições degradantes. Aos poucos, todos acabam cegos e reduzidos, pela obscuridade e pelo abandono, a meros seres lutando por instintos primários.
Somente uma mulher não é acometida pela cegueira: a esposa do médico. Sua visão intacta em meio à completa cegueira — moral e física — torna-a a única testemunha da degradação social e humana que se instala. Essa personagem simboliza a lucidez, a compaixão e talvez a esperança. Seu olhar, em meio ao caos, registra e compreende a falência ética de uma civilização. Ao permanecer lúcida, ela se torna um ponto de referência para o leitor e para o grupo com o qual convive, permitindo que se enxergue a decadência do coletivo e se reflita sobre as escolhas que cada indivíduo faz diante do colapso.

A CONSTRUÇÃO DAS PERSONAGENS NO LIVRO

As personagens em Ensaio Sobre a Cegueira não recebem nomes próprios. Elas são identificadas por seus papéis sociais, traços físicos ou vínculos familiares. Temos o primeiro cego, a mulher do primeiro cego, o médico, a mulher do médico, a rapariga dos óculos escuros, o velho com a venda no olho e o rapazinho estrábico.

Essa escolha de Saramago, ao eliminar os nomes, acentua a sensação de anonimato e de perda de identidade. Em meio à cegueira e à desestruturação social, o ser humano é reduzido ao essencial: seu corpo, sua função e sua ética. As relações interpessoais passam a ser guiadas não por laços de afeto ou status, mas por necessidades urgentes, como a sobrevivência, a comida e a proteção.
Nas palavras do próprio autor:

[...] tão longe estamos do mundo que não tarda que comecemos a não saber quem somos, nem nos lembramos se quer de dizer-nos como nos chamamos, e para quê, para que iriam servi-nos os nomes, nenhum cão reconhece outro cão, ou se lhe dá a conhecer, pelos nomes que lhes foram postos, é pelo cheiro que identifica e se dá a identificar, nós aqui somos como uma outra raça de cães, conhecemo-nos pelo ladrar, pelo falar, o resto, feições, cor dos olhos, da pele, do cabelo, não conta, é como se não existisse [...] (SARAMAGO, 1995, p.64)

Assim, a ausência de nomes colabora para evidenciar o apagamento das individualidades e o colapso da identidade humana em um cenário de crise extrema.

A CONSTRUÇÃO DAS PERSONAGENS NO FILME

Na linguagem cinematográfica, por ser composta pelas linguagens verbal, sonora e visual, as personagens necessariamente têm uma imagem física concretizada pelos atores. O resultado foi a formação de um grupo visualmente heterogêneo: o primeiro cego e sua esposa são japoneses, o médico é pardo, a mulher do médico é ruiva, a rapariga dos óculos escuros é parda, o velho com a venda no olho é preto e o rapazinho estrábico é branco.
Essa diversidade visual e étnica reforça o caráter universal da crítica de Saramago. A escolha do elenco evidencia que a cegueira moral não distingue nacionalidade, classe ou etnia — ela é inerente à condição humana. Portanto, a linguagem cinematográfica aprofunda a crítica do romance ao mostrar, de forma explícita, a pluralidade dos sujeitos afetados pela crise.

Segundo Christian Metz, linguagem cinematográfica:

[...] é o conjunto das mensagens cujo material de expressão compõe-se de cinco pistas ou canais: a imagem fotográfica em movimento, os sons fonéticos gravados, os ruídos gravados, o som musical gravado e a escrita (créditos, intertítulos, materiais escritos no plano). [...] (apud CRUZ, 2007, p. 28).

Portanto, ao se deparar com a imagem das personagens no filme, o espectador que já leu o livro experimenta uma confrontação com seu horizonte de expectativas. A imaginação construída a partir das palavras é desafiada pela representação visual. Esse contraste pode provocar estranhamento, mas também amplia a reflexão sobre as possibilidades de interpretação da obra.

ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E O HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Como mencionado anteriormente, a análise comparativa entre o livro e o filme centra-se nas personagens e na possível construção de sentido que o leitor-espectador desenvolve conforme seu horizonte de expectativas. O conceito de horizonte de expectativas, vindo da Estética da Recepção, pressupõe que cada leitor carrega consigo um conjunto de referências culturais, experiências e valores que influenciam sua interpretação de uma obra.
No caso específico de Ensaio Sobre a Cegueira, esse horizonte é especialmente mobilizado, pois o leitor não possui descrições físicas das personagens. Ele as constrói subjetivamente a partir de seus próprios referenciais. O filme, ao apresentar essas personagens de forma concreta, pode frustrar ou modificar essas imagens mentais. Mesmo o autor revelou certa resistência à adaptação cinematográfica, conforme expresso em entrevista à revista Veja, pois receava conhecer os rostos das figuras que havia imaginado:

[...] Estou tão feliz por ter visto esse filme, como estava quando acabei de escrever o livro. [...] agora sim, já conheço a cara das minhas personagens. Será preciso dizer que gostei delas? Será preciso dizer que gostei, e muito, do filme? Nunca esquecerei a tremen-

da emoção que experimentei ao ver passar por trás de uma janela, em fila, as mulheres que vão pagar com os seus corpos a comida que lhes havia sido sonegada, a elas e aos seus homens. [...] (SARAMAGO, José. Veja, 10 de set. 2008)

Logo, esse grupo heterogêneo acaba se tornando coerente com a crítica presente no livro, mesmo que tenha ido contra a imaginação de algum leitor (no caso, para quem leu o livro e depois assistiu ao filme), pois o diretor, na linguagem audiovisual, acaba nos dando mais essa forma de "enxergarmos" a crítica da obra no filme.
Esse relato evidencia como o encontro com a materialidade das personagens no cinema também impactou o próprio criador das figuras ficcionais. Dessa forma, a adaptação não apenas transcreve uma obra, mas a reinscreve em outra linguagem e em outros códigos de recepção.

PRECONCEITO, REPRESENTATIVIDADE E RESSIGNIFICAÇÃO
O grupo de personagens no filme, composto por pessoas de diferentes etnias e características físicas, remete diretamente à crítica implícita no romance: a cegueira como metáfora para a falência da moral humana. No livro, a "cegueira branca" não se refere à perda da visão, mas sim a uma metáfora sobre a forma como os seres humanos se comportam diante do colapso social e da ausência de valores.
No filme, essa crítica se intensifica, como na cena em que uma personagem sugere que o "vilão" — aquele que cobra por comida e exige mulheres como pagamento — é preto, apenas com base em seu comportamento, e a personagem faz esse comentário justamente a um de seus colegas de quarentena em quem confia: uma personagem preta. No entanto, o vilão é interpretado por um ator branco, o que evidencia o preconceito implícito nas falas dos próprios personagens e, por extensão, da sociedade. A cena se torna uma crítica direta ao racismo estrutural e aos estigmas inconscientes que moldam nossos julgamentos.
Essa quebra de expectativa desafia o espectador a rever seus próprios conceitos e pré-julgamentos. Como afirma Beth Brait (1999, p.11),

"[...] apesar de a personagem ser um habitante da realidade ficcional, de que a matéria de que é feita e o espaço que habita são diferentes da matéria e do espaço dos seres humanos, essas duas realidades mantêm um íntimo relacionamento."

Ou seja, mesmo fictícias, as personagens dialogam diretamente com a realidade de quem as lê ou assiste. Assim, a ressignificação promovida pela linguagem cinematográfica amplia o debate sobre representatividade, preconceito e alteridade.

VISÃO E COMPREENSÃO
A personagem da mulher do médico representa, ao longo da narrativa, a esperança, a ética e a empatia em meio à barbárie. Sua visão literal é contraposta à cegueira moral que consome os demais. Sua postura solidária, cuidadosa e protetora reforça que enxergar, mais do que uma função ocular, é uma atitude ética.
A construção do grupo heterogêneo no filme ressalta que, em situações extremas, é possível (e necessário) construir relações de solidariedade e respeito, independentemente da origem ou da aparência. A mulher do médico, mesmo podendo assumir uma posição de poder, escolhe a compaixão e a escuta como caminhos de resistência.
Portanto, mesmo com linguagens diferentes, o livro e o filme convergem em sua crítica social e em sua proposta de reflexão sobre o humano. A visão — tanto literal quanto simbólica — é o ponto de inflexão que nos permite compreender a profundidade da cegueira proposta por Saramago.
A fidelidade ao espírito da obra original, aliada às possibilidades expressivas do cinema, torna a adaptação cinematográfica um potente instrumento de ampliação do diálogo com o público. A emoção do autor ao assistir à sua obra transformada em filme revela a força do encontro entre a literatura e o cinema como formas complementares de ver e fazer ver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
A análise comparativista por meio da estética da recepção entre o livro e o filme En-

saio sobre a Cegueira nos mostra como essa transposição das personagens da literatura para a sétima arte, o cinema, foi eficaz, apresentando um dos aspectos da obra: a crítica ao preconceito racial ainda existente na sociedade. Contudo, essa construção de sentido só é possível por meio de um leitor/espectador, porque o sentido depende muito mais dos receptores e do contexto em que o texto/filme está inserido do que da intenção do autor/diretor, mas vale ressaltar que o sentido não deve ser arbitrário, e sim apropriado dos elementos disponíveis na obra/filme, que podem ser reorganizados, dando novos sentidos de acordo com o contexto em que se está lendo/assistindo.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que tanto o romance de Saramago quanto a adaptação de Meirelles mantêm-se abertos à pluralidade interpretativa. Essa abertura é o que torna a obra atemporal, capaz de dialogar com diferentes públicos e conjunturas sociais. A estética da recepção, nesse sentido, reforça a importância do papel ativo do leitor e do espectador, pois são eles que preenchem as lacunas deixadas pelo texto literário ou fílmico, estabelecendo relações entre a ficção e sua própria realidade.

A representação física das personagens no filme, ainda que tenha confrontado o imaginário de leitores que haviam construído tais figuras apenas com base nas indicações simbólicas e funcionais do livro, não descaracteriza a essência da crítica proposta por Saramago. Ao contrário, ao evidenciar um grupo heterogêneo, a linguagem cinematográfica amplia as possibilidades de leitura e atualiza o debate sobre questões como discriminação, solidariedade e condição humana, reiterando o potencial político e ético da obra original.

Além disso, o processo comparativo entre as duas linguagens artísticas reafirma como a literatura e o cinema, embora distintos em seus códigos e formas de expressão, podem se complementar na transmissão e reinvenção de sentidos. Assim, o leitor-espectador, ao transitar entre as duas mídias, enriquece sua experiência estética e crítica, sendo convidado a refletir não apenas sobre a história contada, mas sobre a própria forma como ela é narrada e representada.

Portanto, a leitura comparada de Ensaio sobre a Cegueira permite não só uma análise das personagens e da construção de sentido a partir de diferentes suportes, mas também uma reflexão mais profunda sobre o papel da arte — literária e cinematográfica — como espelho e denúncia da realidade humana, social e histórica.

Essa análise também evidencia o quanto a literatura de Saramago se mostra resistente a leituras unívocas e deterministas. A opção do autor por uma linguagem que fragmenta pontuação, nega nomes próprios e investe em uma narrativa ambígua provoca o leitor e o retira de uma posição passiva. No filme, embora a linguagem cinematográfica exija escolhas visuais e sonoras mais concretas, o diretor se vale de recursos que mantêm a tensão interpretativa, como a ausência de localização exata e a exploração do branco como metáfora visual da cegueira.

Além disso, o tratamento das personagens, tanto no livro quanto no filme, revela como ambas as linguagens conseguem articular subjetividade e crítica social. A mulher do médico, por exemplo, permanece como figura central de resistência e humanidade. Sua presença física no filme intensifica o sentimento de empatia no espectador, enquanto no livro ela habita uma dimensão simbólica ainda mais complexa. Essa personagem torna-se um elo entre as leituras possíveis: ética, política, filosófica e afetiva.

A pluralidade de sentidos acessada por meio da estética da recepção favorece também um olhar mais aguçado sobre o papel do espectador/leitor no mundo contemporâneo. Em tempos marcados por crises humanitárias, intolerância e desigualdades, a obra — em ambas as versões — torna-se um convite à reflexão sobre a responsabilidade coletiva diante da barbárie. Nesse sentido, o envolvimento com o texto e o filme ultrapassa o domínio estético e alcança o campo ético, impulsionando a formação de uma consciência crítica e sensível.

A comparação entre o romance e a adaptação cinematográfica de Ensaio sobre a Cegueira revela, assim, não apenas as estratégias narrativas distintas, mas também os modos como ambas constroem e comunicam experiências humanas profundas. A literatura oferece o tempo da introspecção, da linguagem e da ambiguidade; o cinema,

por sua vez, mobiliza a força da imagem e do som para ativar os sentidos e provocar reações imediatas. Ambas se encontram naquilo que há de mais essencial: o desejo de provocar o pensamento.

Conclui-se, portanto, que o exercício de leitura comparativa, mediado pela estética da recepção, enriquece o contato com a arte e com o mundo. Ler e assistir Ensaio sobre a Cegueira é também um ato de escuta: escuta das vozes silenciadas, das realidades negligenciadas e dos sentidos possíveis que emergem do diálogo entre obra, receptor e contexto. Ao reconhecer essa dinâmica, valorizamos a potência transformadora da arte e o papel fundamental do leitor e do espectador na construção de significados.

REFERÊNCIAS

BRAIT, Beth. A Personagem. 7ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

CRUZ, Dulce Márcia. Linguagem audiovisual: livro didático/ Dulce Márcia Cruz; Carolina Hoeller da Silva Boeing, Daniela Erani Monteiro Will, Flavia Lumi Matuzawa. – 2. ed. rev. e atual. - Palhoça: UnisulVirtual, 2007.

Estética da Recepção: A literatura na perspectiva do leitor. Disponível em: http://ptmiriamfajardo.pbworks.com/w/page/19749775/Est%C3%A9tica%20da%20Recep%C3%A7%C3%A3o. Acessado em 18 de mar. de 2013.

JAUSS, Hans. A História da Literatura como provocação à Teoria Literária. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

Literatura Comparada. Disponível em: http://www.infoescola.com/literatura/literatura-comparada/. Acessado em 18 de mar. de 2013

O Livro e o Filme: Duas Perspectivas em Ensaio Sobre a Cegueira. Disponível em: http://prope.unesp.br/xxi_cic/27_31601969848.pdf. Acessado em 18 de mar. de 2013

Onde enxergar é horror. Disponível em: http://veja.abril.com.br/100908/p_150.shtml. Acessado em: 01 de abr. de 2013.

SARAMAGO, José. Ensaio Sobre a Cegueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Ensaio Sobre a Cegueira. Filme Online. Disponível em: http://www.redefilmesonline.net/2012/07/ensaio-sobre-a-cegueira-dublado-filme online. html. Acessado em: 01 de abr. de 2013.

RESUMO
O objetivo deste trabalho é apresentar a contribuição da leitura no processo de indissociabilidade do cuidar e educar da Educação Infantil. Para a concretização dessa pesquisa, faremos uso de levantamento e análise das fontes bibliográficas sobre a história da Educação Infantil na rede paulistana de ensino, além de entender o processo pedagógico de leitura na educação infantil na referida rede. Apontamentos literários sinalizam que a família e a escola, que cercam a criança nos primeiros anos de vida, terão papel fundamental na formação de bons hábitos de leitura. Nesse, estágio, a leitura é a base para o sucesso do bebê e da criança na obtenção de compreensão de mundo. Ainda sem compreender a trama da história, a criança desfruta do momento de afeto compartilhado durante a narrativa e se encanta com o som e a entonação da voz do adulto. E a medida que a criança cresce, o hábito e a importância da leitura continuam proporcionando o desenvolvimento da criatividade, das emoções e da capacidade cognitiva. Entendemos que situações reflexivas na área de leitura, precisam ser incentivadas nas creches e pré-escolas da rede paulistana de ensino. Pesquisas do mundo todo mostram que a criança que lê e tem contato com a literatura desde cedo, é beneficiada em diversos sentidos: ela aprende melhor, pronuncia melhor as palavras e se comunica melhor de forma geral. Essa inserção da criança no mundo letrado desde cedo amplia seu processo cognitivo desenvolvendo a compreensão, a interação e a interpretação. A leitura, no processo de cuidar e educar na educação infantil, é vital para a ampliação de vocabulário e o enriquecimento da escrita, pois ao ler e observar o emprego de palavras então desconhecidas, a criança assimila a grafia correta e o contexto em que são usados os novos termos; Proporciona ainda a criatividade, visto que a literatura estimula a imaginação, incentiva a criança a criar suas próprias histórias e a aplicar o conhecimento adquirido em novas situações de vida , interpretação de textos pois com o hábito de ler e com a bagagem acumulada com a leitura ao longo do tempo, a criança aprende a interpretar o que lê, além de desenvolver o senso crítico, o conhecimento que será útil durante toda a vida estudantil, formando a base para o futuro profissional e pessoal e por fim, a consciência da criança, pois o hábito da leitura leva à formação de cidadãos mais conscientes.

Palavras - Chave: Leitura; Educação Infantil; Escola; Família.

ABISTRACT

The objective of this work is to present the contribution of reading to the inseparable nature of care and education in Early Childhood Education. To carry out this research, we will survey and analyze bibliographic sources on the history of Early Childhood Education in the São Paulo school system, in addition to understanding the pedagogical process of reading in early childhood education within this network. Literary references indicate that family and school, which surround children in their early years of life, play a fundamental role in developing good reading habits. At this stage, reading is the foundation for babies and toddlers' success in gaining understanding of the world. Even without understanding the plot of the story, children enjoy the moment of shared affection during the narrative and are enchanted by the sound and intonation of the adult's voice. And as children grow, the habit and importance of reading continue to foster the development of creativity, emotions, and cognitive ability. We understand that reflective reading practices need to be encouraged in daycare centers and preschools in the São Paulo education system. Research from around the world shows that children who read and are exposed to literature from an early age benefit in many ways: they learn better, pronounce words better, and communicate better overall. This early insertion of children into the world of literacy broadens their cognitive process, developing comprehension, interaction, and inter-

pretation. Reading, in the process of caring for and educating early childhood, is vital for expanding vocabulary and enriching writing skills. By reading and observing the use of unfamiliar words, children assimilate correct spelling and the context in which new terms are used. It also provides creativity, since literature stimulates the imagination, encourages children to create their own stories and apply the knowledge acquired in new life situations, interpretation of texts because with the habit of reading and with the baggage accumulated through reading over time, the child learns to interpret what they read, in addition to developing critical sense, knowledge that will be useful throughout their student life, forming the basis for their professional and personal future and, finally, the child's conscience, since the habit of reading leads to the formation of more conscious citizens.

Keywords: Reading; Early Childhood Education; School; Family.

1. INTRODUÇÃO

Discutir sobre o processo de leitura na educação infantil no momento histórico atual é essencial, uma vez que há pouco tempo, no Brasil, essa etapa educacional tornou-se obrigatória para todas as crianças a partir dos quatro anos de idade. Nesse sentido essa área vive um período de busca de orientações que podem de modo inovador ajudar a melhorar o trabalho realizado nessa etapa. E sendo ela a base para as demais etapas escolares nos preocupamos em pesquisar sobre a importância da leitura nessa fase. Pois sabemos que hoje as informações estão em todo lugar nos mais diversos meios, e a criança já chega à escola com uma bagagem imensa de conhecimentos, e essa instituição educacional precisa estar preparada para trabalhar com as crianças que se apresentam.

Por isso o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da leitura no processo de indissociabilidade do cuidar e educar da educa infantil e a inserção das crianças no mundo letrado. Desde cedo as crianças precisam ter contato com o mundo da leitura e escrita. Primeiramente abordaremos um pouco da legislação nacional para situarmos historicamente como ocorreu o fortalecimento das políticas públicas voltadas para educação infantil, em seguida falaremos um pouco da visão de alguns autores sobre o ato da leitura na educação infantil no Brasil, a magia e a importância dela para o desenvolvimento das crianças. Abordando algumas reflexões sobre leitura, letramento, linguagem oral e escrita e seus benefícios na educação infantil e no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Também trás algumas sugestões importantes que auxiliarão no trabalho docente.

A partir de levantamento e análise das fontes bibliográficas sobre a história da Educação Infantil na rede paulistana de ensino, verifica-se, nos documentos da referida rede, a luta pela expansão das creches e constituição de um modelo direto de atendimento, administrado pela Prefeitura de São Paulo, protagonizada por diferentes grupos e representações sociais, que por anos indagaram aos diferentes e sucessivos prefeitos. Ouvir, integrar, discordar e enfrentar a pressão advinda de cada um desses grupos resulta na expressão da política de atendimento à criança pela Prefeitura de São Paulo e merece ser estudada com minudência.

Nesse sentido, o papel social da mulher, da creche como direito da mulher trabalhadora, da creche como equipamento para os mais necessitados saem de cena, e ganha ênfase a discussão da creche como instituição coletiva, não familiar, voltada aos sujeitos de direitos entre 0 e 5 anos, que paulatinamente vêm sendo incluídos nos estudos, debates, pesquisas, legislação e nos cotidianos dos Centros de Educação Infantil.tem se e observando o processo pedagógico de leitura na educação infantil na referida rede, tem - se que, estudos diversos, sobre como os bebês e as crianças aprendem mostram que elas aprendem por meio da interação com as pessoas e com as coisas.

Em relação ao processo pedagógico do desenvolvimento dos bebês e crianças, o seu desenvolvimento biológico é importante, mas é a experiência que a criança vive, o lugar que ela ocupa nessas experiências vividas (se é sujeito atuante, envolvido, interessado, curioso, participante ou se é alguém que apenas segue ordens; que ouve, mas

não fala; que escuta, mas não é escutado; que obedece, mas não é chamado a pensar, a decidir, a fazer parte da vida na escola) e o contexto histórico e cultural em que está inserida contribuem com sua aprendizagem. Nesse sentido, a leitura na educação infantil, é um importante e poderoso instrumento de aprendizagem que depende da interação entre crianças, entre elas e os adultos e do acesso que elas têm ao meio sócio-histórico-cultural (do mundo que se apresenta para elas). É a aprendizagem com as experiências vividas e da leitura de mundo portanto, que impulsiona o desenvolvimento dos mesmos. Este não é natural ou genético, e sim produto das experiências ativamente vividas pelas crianças em contato com crianças de diferentes idades, com adultos e com o mundo de objetos, relações, linguagens, conhecimentos, hábitos e costumes, valores, formas de pensar de falar e de se expressar com que a criança entra em contato. Paulo Freire, no conjunto de sua obra, afirma que não há um único tipo de saber ou experiência melhor ou pior, há saber e experiências diferentes e todos eles vão constituindo a pessoa: sua identidade, suas formas de se relacionar, sua maneira de pensar, seus sentimentos, seus valores, suas formas de expressão, suas potencialidades.

Isso significa que bebês e crianças aprendem quando estão por inteiro nas interações que estabelecem com as coisas, as pessoas, os objetos ao seu redor, tanto os fenômenos da natureza como os objetos criados pelos seres humanos (quando observam, exploram, investigam, descobrem, ouvem, imitam, inventam). Aprendem com seu corpo, sua mente e suas emoções. Desse modo, quanto mais curiosas forem e quanto mais objetos apresentarmos para sua exploração e seu uso, quanto mais fenômenos da natureza observarem, com quanto mais pessoas estabelecerem contato afetuoso, quanto mais linguagens usarem, mais potente a sua constituição como pessoa, mais criativas e capazes de se expressar por diferentes linguagens e mais capazes de interpretar o que houvem, veem e vivem.

Assim, temos o propósito de que esse evento contribua para subsidiar o trabalho da comunidade educativa que atua na educação infantil de modo a qualificar os trabalhos de leitura que acontece em um mundo mágico denominado Educação Infantil.

2. DESENVOLVIMENTO

Percebe-se, na história da Educação Infantil da Rede Paulistana, que as primeiras creches de São Paulo ligadas ao poder público municipal foram criadas, segundo Franco (2009), na década de 1950, por meio do estabelecimento de convênios entre entidades beneficentes e a recém-criada Comissão de Assistência Social Municipal-CASMU1 em 1951, que foi extinta em1955 e substituída pela Divisão de Serviço Social, cuja função era —o atendimento aos munícipes necessitados, de baixa renda ou sem renda, a proteção à infância e à maternidade . A partir de 1966, resultado de pressão dos movimentos sociais.

Foram efetuados convênios com mais treze creches particulares, que passaram a ser mantidas pela prefeitura através de um valor per capita mensal, ampliando assim, a rede conveniada. Após três anos, em 1969, ocorreu um desentendimento entre a entidade mantenedora de uma creche conveniada no bairro de Guaianases e a SEBES, que passou a administrá-la diretamente, nascendo assim a primeira creche de administração direta do município. Sob o impacto das propostas de educação compensatória, baseadas nas teorias de privação cultural, que começavam a ser divulgadas no país, a Secretaria de Bem Estar, na década de 1970, inicia a discussão da implantação de uma rede municipal de creches diretamente geridas pelo Estado e publica uma série de documentos denominados Projeto Centros Infantis: programação de saúde, Projeto Centros Infantis: programação psicopedagógica, Projeto Centros Infantis: caderno de exercícios gráficos, Projeto Centros Infantis: programação sócio educativa, dentre outros.

Segundo a revista Magistério (2017), a documentação, fortemente baseada nos princípios de uma psicologia desenvolvimentista, partia do pressuposto de que a criança atendida pela creche apresentava carências ocasionadas pela privação alimentar, afetiva, social etc., e preconizava ações compensatórias. O objetivo geral do Projeto dos Centros Infantis, de viés psicopedagógica, foi de

proporcionar um programa educacional que possibilite à criança um desenvolvimento harmonioso de suas potencialidades sociais, físicas, afetivo-emocionais e intelectuais e ainda proporcionar um programa educacional tipo compensatório, tendendo a corrigir as omissões apresentadas pela criança culturalmente carenciada, anulando a defasagem entre a sua idade cronológica e o nível de desenvolvimento em que se encontra.

Nesse sentido, a documentação apresenta três áreas a serem desenvolvidas: a de Comunicação e Expressão, a de Integração Social e a de Ciências, acompanhada de uma programação minudente, contendo conteúdos a serem trabalhados, objetivos a serem atingidos e atividades a serem aplicadas. Importante destacar que, em 1970, o Município de São Paulo contava com um único equipamento direto que atendia 180 crianças, e 28 equipamentos conveniados que recebiam 660 crianças.

Alguns fatores favoreceram os debates acerca da criação e expansão de unidades. Um primeiro fator foi o processo de descentralização da Secretaria a partir de 1976, que propiciava um maior contato dos técnicos com a comunidade local, criando espaços de interação dos técnicos da Secretaria com os movimentos sociais, o que provavelmente alimentou o —movimento interno ao órgão, questionando e revendo as políticas e práticas autoritárias e assistencialistas (ROSEMBERG, CAMPOS, HADDAD, 1991, p. 40) e, seguramente, adensou as reivindicações populares, que passaram a ser incorporadas nas propostas dos técnicos. Um segundo fator encontra-se na atuação local das mulheres dos bairros populares, para quem a necessidade por creches era urgente.

Observamos na revista Magistério (2017) que, ao mesmo tempo em que participavam das mobilizações de luta por creche, organizavam, ainda que de modo precário, creches comunitárias nos espaços disponíveis de sociedades amigos de bairro, igrejas, casas etc. Muitas dessas iniciativas encontraram apoio na Secretaria de Bem Estar Social, por meio de convênios que as subsidiassem. Um terceiro fator reside na própria experiência de trabalhar e administrar as creches comunitárias.

Ao criar, administrar, enfrentar uma série de problemas cotidianos, o grupo de mães foi acumulando argumentos e construindo condições para realizar a discussão sobre as necessidades de instalações adequadas, pessoal remunerado, alimentação balanceada, enfim, a importância da criação
de creches diretamente administradas pelo município. Um quarto fator foi a articulação entre os vários grupos de mães dispersos pelos bairros e os grupos feministas que passaram, após 1975, a se organizar de modo mais sistematizado e ideológico, o que favoreceu a criação do Movimento de Luta por creches.

Cabe evidenciar que embora as condições acima destacadas fossem favoráveis para a criação de creches administradas e mantidas pela Prefeitura de São Paulo, por certo que houve o impacto da sua inserção em um órgão do bem estar social, cuja atuação sempre esteve voltada à prestação de serviços indiretos, sobretudo, por convênios mantidos com entidades sociais. Isto nos ajuda a compreender a razão pela qual o sistema de creches conveniadas é mais antigo que o das creches diretas.

Sob forte pressão dos movimentos sociais, a Prefeitura de São Paulo assumiu, pela primeira vez, o compromisso de instalar uma rede de creches construídas e mantidas diretamente, que foram inauguradas e organizadas com participação dos grupos sociais envolvidos, no que se referia aos critérios de contratação de funcionários, o que, no entanto, sofreria um refluxo nos anos oitenta.

Verificamos na revista Magistério (2017) que a vinda das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação trouxe para a cena questões como a importância de a instituição de Educação Infantil promover, em suas propostas pedagógicas, práticas de cuidado e de educação, que favoreçam a integração entre os aspectos físicos, sociais, afetivos, linguísticos e cognitivos das crianças, tomando-as como seres completos, totais e indivisíveis, ao mesmo tempo em que deu visibilidade para os bebês e para as crianças bem pequenas em equipa mentos de educação.

Para o documento da rede paulistana, não se pode perder de vista que as crianças (inclusi-

ve os bebês) são sujeitos históricos e, como tais, não devem ser convertidas em alunos. As instituições que as recebem não têm por finalidade a escolarização, definida por Faria Filho (2002) como o —processo e paulatina produção de referenciais sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos como eixo articulador de seus sentidos e significados.

Não se pode aceitar de maneira ingênua e passiva a forma escolar, que adentrou as instituições coletivas de Educação Infantil, manifestando-se, sobretudo, como uma antecipação à escolarização do Ensino Fundamental, quando não a ele preparatória. E ainda o desafio de atendimento à demanda, que seja acompanhado de propostas curriculares que promovam experiências de ampliação sensorial, expressiva, corporal, cognitiva, linguística, ética, estética, motora, sociocultural mediadas pelos adultos e que possibilitem a construção da autonomia, da saúde, do bem- estar, da auto-organização.

Aponta os documentos da rede paulistana para que as creches promovam a curiosidade, a exploração, o encantamento, a indagação em relação à natureza e ao mundo físico e social. O desafio de respeitar as experiências e os saberes dos bebês e das crianças, sujeitos históricos com marcas de sua origem étnico-racial, regional, religiosa, linguística, familiar, articulando-os ao patrimônio cultural, tecnológico, científico, ambiental, artístico.

Desafios que exigem a formação continuada dos profissionais da creche, tendo por objetivo a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos e da capacidade de refletir criticamente sobre o exercício docente e sobre as práticas cotidianas, considerando que é preciso articular as atividades formativas em torno da observação e reflexão dos profissionais sobre os cotidianos de trabalho, com vistas à intervenção além de formação continuada.

No processo pedagógico de leitura na educação infantil, a partir dos experimentos é possível observar que é justamente na idade pré-escolar que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado adquire um papel de destaque no processo de desenvolvimento. A atenção passa a ser voluntária a memória mecânica torna-se memória lógica.

Vygotsky (1988), observa que os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são independentes, nem são os mesmos processos. Para ele, existe uma relação complexa entre desenvolvimento e aprendizagem sendo que a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento.

Segundo Arroyo (1990) emprega-se a expressão Literatura Infantil ao conjunto de publicações que em seu conteúdo tenham formas recreativas ou didáticas, ou ambas, e que sejam destinados ao público infantil. No entanto, especialistas que debruçam nesta área consideram esta conceituação um tanto restrita, haja vista que muito antes da existência de livros e revistas infantis, a Literatura Infantil atuava na tradição oral, transmitindo a expressão da cultura de um povo de geração em geração.

Dessa forma, o interesse do bebê e da criança, no começo da sua vida escolar, pelos livros depende do contexto social em que vive, ou seja, se em casa os pais leem, apresentam a ela livrarias e oportunidades de manusear livros e revistas, com toda a certeza esse leitor já inserido no mundo das letras chegará a escola com uma bagagem bastante interessante; com isso os trabalhos serão mais proveitosos e mais simples de serem captados. Por outro lado, a criança que não tem um contato com as leituras é motivada a não se interessar, então cabe a escola a responsabilidade tanto de estar estimulando quanto de valorizar o que as crianças já sabem fazer. Bebês e crianças nascem hoje em um mundo repleto de materiais escritos e visuais. Ao se relacionarem com o mundo, torna-se necessário significar e nomear cada coisa, objeto, lugar ou pessoa. Esse sistema simbólico é visto sob a ótica da curiosidade por crianças pequenas.

Para os bebês e crianças, ouvir a leitura de uma história pode ser um momento igualmente encantador quando bebês e crianças compreendem que a linguagem que a educadora ou o educador utilizam (e que não é a de todos os dias) sai dos livros ou de outros portadores de texto.

A compreensão de como os bebês e as crianças aprendem está na base do fazer pedagógico e determina as escolhas feitas pelos do-

centes e demais educadoras e educadores de bebês e crianças. As concepções que orientam a proposição deste currículo integrador afirmam o processo de aprendizagem como uma construção pessoal intermediada pela relação com o meio sócio-histórico-cultural e em interação entre pares, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais interage, processo em que reconstrói para si as capacidades presentes nessas interações.
A relação de bebês e crianças na Educação Infantil acontece nos processos vividos nas Unidades Educacionais desde o planejamento até a avaliação permanente que se faz das vivências que vão se sucedendo ao longo do dia, sempre com o incentivo para que cada um participe ativamente de todos os momentos individualmente e em grupo. Tratar bebês e crianças como sujeitos envolve considerar as linguagens por meio das quais em cada idade eles melhor se relacionam com as pessoas e o mundo ao redor.
Com os bebês, essa participação ativa acontece muito mais nos momentos de cuidado, quando a educadora ou o educador antecipam para eles as intervenções que vão acontecer. Por exemplo, quando os adultos precisam interromper uma experiência, quando se vai mudar de local, quando os adultos vão exercer uma ação sobre o corpo da criança: higienizar, trocar, etc. A participação também é incentivada quando educadora ou educador conversam com bebês e crianças durante os cuidados e se esforçam por estabelecer com os pequenininhos uma comunicação que é mais emocional que verbal.
Pelo tom de voz, pelo toque, pelo respeito aos tempos do bebê, pela disposição de objetos para sua escolha nos momentos de exploração livre (não dirigida), pela leitura atenta às necessidades e às linguagens, os adultos inserem os pequenininhos nos processos vividos. Crianças maiores na Educação Infantil podem ser profundamente envolvidas na vida que educadoras e educadores organizam para elas nas Unidades Educacionais: não só quando se dá a conhecer o planejamento diário, mas em todas as situações de organização dos espaços e dos tempos, na organização e ampliação dos materiais, na proposição de experiências, na avaliação permanente, na condução das relações.
Os bebês e as crianças aprendem quando fazem parte, quando acompanham os processos vividos como sujeitos pensando junto, planejando junto, avaliando junto, participando nas tomadas de decisão e nas escolhas. Além disso, a participação nas decisões sobre escolhas dos temas discutidos na Unidade Educacional, por exemplo, cria condições para que as experiências vividas façam sentido para as crianças. Essa é uma condição para aprender e para exercitar o controle da vontade (da disciplina controlada pela própria criança que é fundamental para aprender qualquer coisa).
Promover o envolvimento e a participação dos bebês e as crianças contribui fortemente para mudar a forma artificial e fragmentada como a escola tem tradicionalmente apresentado o conhecimento para as crianças.
Ao ouvir as crianças, experiências como brincar, investigar, expressar-se por meio de diferentes linguagens, assim como o uso da cultura escrita em sua função social terão lugar tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Assim, a concepção de criança capaz que emerge da observação atenta de educadoras e educadores e, também, de pesquisas e estudos conhecidos nas últimas décadas (uma concepção sobre as infâncias e sobre suas diferentes formas de se relacionar com o mundo e aprender) requer uma organização curricular que promova oportunidades de vivências para bebês e crianças e práticas pedagógicas coerentes com essas concepções.
Frente ao protagonismo crescente que bebês e crianças devem ter na escola, que papel se reserva à professora e ao professor nas experiências organizadas nas Unidades Educacionais? É importante destacar que a participação e o envolvimento de bebês e crianças nas experiências vividas nas Unidades Educacionais acontecem quando são intencionalmente organizados pela professora e pelo professor. Estes, assim como o conjunto de educadoras e educadores das Unidades de Educação Infantil, são os protagonistas que organizam as condições para o protagonismo de bebês e crianças.
E frente aos desafios que se apresentam a essa compreensão integrada e integradora do trabalho docente na Educação Infantil e

no Ensino Fundamental, percebe-se que o processo contínuo de aprendizagem que se inicia na infância perdura ao longo da vida. Isso significa que o fazer docente se constitui não apenas pela formação acadêmica inicial, nem apenas na formação continuada nos tempos de estudo coletivos nas Unidades Educacionais em que atuam.

A formação da professora e do professor de crianças na Educação Infantil se dá também na relação com a prática pedagógica, no conhecimento e estabelecimento de vínculos com as crianças. Dá-se pelo diálogo, observação, reflexão, planejamento individual e coletivo dos tempos e espaços por meio das relações que se estabelecem nas Unidades Educacionais, (inclusive entre a escola e as famílias/responsáveis) e, ainda, pelas vivências organizadas para e com as crianças.

O papel fundamental que professoras e professores têm na organização das experiências que bebês e crianças vivem nas Unidades Educacionais exige que planejem sua prática pedagógica e a replanejem com os bebês e as crianças de sua turma, selecionem, organizem e disponibilizem materiais, organizem as formas de gestão do tempo, atentem para estabelecer relações democráticas com o grupo de crianças, colegas e famílias, proponham e organizem vivências com e para as crianças e avaliem todo esse percurso a partir da interação, observação e diálogo com os sujeitos envolvidos nos processos.

Estudos recentes mostram que quando os bebês e as crianças se relacionam ativamente com o mundo das pessoas e dos objetos, elas atribuem sentido e significado às situações vividas, aos objetos que vão conhecendo e, com isso, aprendem e se constituem como pessoas que têm curiosidades, interesses, necessidades de saber. As educadoras e os educadores são essenciais nesse processo vivido por bebês e crianças, mas não podem substituir as crianças em suas experiências e descobertas.

Nesse sentido, se colocam ao lado dos bebês e das crianças, organizando as condições para que participem ativamente das experiências, promovendo sua curiosidade, ouvindo seus desejos de conhecimento, instigando novos interesses de experiências e descobertas. Em outras palavras, da parte da educadora e do educador, isso é sinônimo de acolhimento, escuta, envolvimento das crianças nas ações de que elas tomam parte, nas tomadas de decisões, no planejamento de experiências que serão vividas em conjunto por educadoras, educadores , crianças e em sua avaliação.

As relações horizontais estabelecidas entre as crianças e entre as crianças e os adultos, assim como entre os adultos e também entre a escola e a família, provocam nas crianças uma atitude respeitosa, responsável e democrática.

A literatura é, sem dúvida, uma das expressões mais significativas dessa ânsia permanente de saber e de domínio sobre a vida, que caracteriza o homem de todas as épocas. Ânsia que permanece latente nas narrativas populares legadas pelo passado remoto. Fábulas, apólogos, parábolas, contos exemplares, mitos, lendas, sagas, contos jocosos, romances, contos maravilhosos, contos de fadas, fazem parte dessa heterogênea matéria narrativa que está na origem das literaturas modernas e guarda um determinado saber fundamental. A literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas. A literatura infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança. A criança tem um apetite voraz pelo belo e encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento, esse, que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança.

Diante do contexto atual com tantos avanços percebemos a importância da linguagem na vida de todos os seres humanos, desde a mais tenra idade, na visão de Vygotsky, a principal função da linguagem se constitui no intercâmbio social. Assim, é por meio da linguagem que a criança se comunica e interage com o mundo ao seu redor constituindo-se e desenvolvendo-se.

Na Educação Infantil os momentos de leitura não devem ser restritos apenas à literatura. As crianças são muito observadoras, formulam boas perguntas, relacionam o conhecimento que já possuem com novas

informações, levantam hipóteses, fazem comparações e são muito capazes de compreender as leituras de textos informativos.
Pesquisas do mundo todo mostram que a criança que lê e tem contato com a literatura desde cedo, é beneficiada em diversos sentidos: ela aprende melhor, pronuncia melhor as palavras e se comunica melhor de forma geral. Por meio da leitura, a criança desenvolve a imaginação, a criatividade, ajuda a compreender o mundo da oralidade e da escrita, além de adquirir cultura, conhecimentos e valores. A escola deve ter a missão de estimular a leitura desde cedo para que a criança se desenvolva e tome gosto pelo ato de ler.
Diante de todos esses benefícios, estudiosos e teóricos tem voltado
seus olhares para essa modalidade educacional e tem pesquisado a influencia da leitura no desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que ela é base essencial para as demais etapas educacionais.

Por isso tem-se a preocupação em inserir os bebês e as crianças desde cedo no mundo letrado para que ela possa ter uma aprendizagem significativa e prazerosa. Assim através desses teóricos a escola
tem percebido a importância do seu papel e do papel do educador nesse processo de formação de leitores. Ler histórias para as crianças exige planejamento,como apresentar e o que abordar são pontos que segundo Fonseca (2012), o professor deve pensar —como vou preparar meus alunos para que eles possam receber essa leitura, de modo que sintam incentivados, encantados, curiosos, que queiram ouvi-la e saber mais sobre o livro, autor, ou gênero selecionado?

As crianças, em idade Pré-escolar, têm a oportunidade de entrar em contato com o mundo da leitura e da escrita de maneira interessante, sem serem forçadas a aprender a ler e a escrever, se desenvolverão melhor no ensino fundamental, pois essa inserção da criança no mundo letrado desde cedo amplia seu processo cognitivo desenvolvendo a compreensão, a interação e a interpretação. Na educação infantil, a imaginação é muito importante para sua criatividade e desenvolvimento intelectual. Pois na sociedade em que vivemos as crianças já tem contato com diversos tipos de imagens que passam mensagem e quanto mais acesso a esse mundo letrado melhor para seu processo de alfabetização.

Não basta ter acesso aos materiais, as crianças devem ser envolvidas em práticas para aprender a usá-los, roda de leitura, contação de histórias, leitura de livros, sistema de malas de leitura, de casinhas, de cantinhos, mostras literárias, brincadeiras com livros. A literatura aponta para a necessidade de um programa de formação de leitores, pois deve se preocupar também com o desenvolvimento do professor como leitor, — porque se a pessoa não utilizar e não tiver prazer no convívio com o material escrito, é muito difícil passar isso para os bebês e as crianças.
Entende MARICATO (2005), que as escolas de Educação Infantil precisam ter intenções pedagógicas bem planejadas no que diz respeito ao trabalho com leitura e com a inserção das crianças nesse mundo letrado, pois isso é fundamental para seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Cardoso (2012) ler envolve uma série de capacidades, que vão muito além da pura decodificação. Esse é um dos grandes problemas da alfabetização no Brasil: o analfabetismo funcional. Conforme Coelho (2010) letramento significa que, além de aprender a decodificar o sistema de escrita, é também necessário que as pessoas saibam utilizar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais.
Observa KLEIMAN, (1995), apud COELHO (2010) que uma criança que compreende quando o adulto lhe diz —olha o que a fada madrinha trouxe hoje! está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma historinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever.
A escola precisa desenvolver capacidades relacionadas à compreensão, à interação e à interpretação. É preciso que o sujeito aprenda desde pequeno para que serve a leitura, nas mais diversas instâncias e, ao mesmo tempo, aprofunde e aprimore esse conhecimento na escola. (Cardoso, 2012).
Para Fonseca (2012), quando contamos his-

tórias, permitimos que as crianças observem especificidades da linguagem oral, que compreendam a postura do narrador de histórias – a ação dos narradores. Elas observam que, quando o professor narra oralmente, ele gesticula, muda de voz, faz expressões diferentes com o rosto, olha nos olhos, improvisa, muda parte da história (retira ou acrescenta algo, dependendo do dia, do público, de como ele mesmo está, do tempo que tem para contar), aproveita do que fica subentendido e implícito pela própria expressividade. Com a narrativa oral aguçamos a curiosidade da criança para que ela pegue o livro (do qual a história foi retirada) para reencontrá-la num momento individual e perceba as diferenças entre a oralidade e a escrita. Ao narrar oralmente, trabalhamos com a memória e com o coletivo.

Observa Vygotsky que o desenvolvimento do pensamento é

determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos construídos na experiência social. É por meio da linguagem que a criança produz cultura, constrói conhecimentos nas trocas com outras crianças e adultos. Na medida em que a Educação Infantil amplia a experiência linguística das crianças, ela cria melhores condições para a ampliação também de seu pensamento. Por isso, a Educação Infantil deve prever um trabalho sistemático de exploração da linguagem verbal, a fim de —garantir experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Diante de tudo isso se percebe o tamanho da responsabilidade e da importância que a a leitura na educação infantil tem na vida escolar de nossas crianças, o papel da escola e do professor é fundamental ambos devem mostrar as possibilidades de escrita e como ela está presente socialmente nas suas diversas funções.

3. CONCLUSÃO

Entendemos que para o bem fluir da leitura na educação infantil, há que se ter todo um processo de interações, porque bebês e crianças aprendem vivendo relações com os outros (adultos, crianças de mesma e de diferentes idades) e com a cultura de seu território, da cidade, do mundo que passam a conhecer. Outro fator importante é a ludicidade no processo da leitura, uma vez que a linguagem, por meio da qual, bebês e crianças aprendem e expressam o que aprendem nas relações que vivem, é a forma como melhor aprendem nessa etapa da vida.

A aprendizagem de leitura é um processo de aprender e desenvolver as qualidades humanas é dialógico e necessita necessariamente da expressão de quem aprende e, por isso, a importância da convivência com as múltiplas linguagens porque aprender é resultado de um processo de comunicação entre adultos, bebês e crianças e a cultura e, por isso, a escuta docente do que bebês e crianças estão nos dizendo (não apenas por meio da fala) é fundamental.

De fundamental importância, para o desenvolvimento da leitura na educação infantil, o acolhimento, porque ninguém aprende quando se sente humilhado ou constrangido, quando sua história e sua vida não são acolhidas pelo outro; por isso, acolhimento e escuta deve ser o coração do método de leitura do trabalho docente. Dessa forma, a participação de bebes e crianças é vital, porque, para aprender, bebês e crianças, juntamente com a(o) professora(or), são sujeitos das relações e, como sujeitos, são agentes de seu processo de viver, aprender e constituir para si as melhores qualidades humanas. A atividade como sinônimo de participação, num movimento em que bebês e crianças agem e aprendem quando são envolvidos com o corpo, a mente e as emoções na vida que acontece com os mesmo.

Observamos ainda, que no ritual de leitura, todos são protagonistas, porque a(o) professora(or), os bebês e as crianças compartilham e se alternam nos protagonismos de uma organização curricular significativa é base para o sucesso da mesma, assim como a intencionalidade pedagógica no planejamento e na organização dos espaços, tempos, interações (abordagem relacional), materialidades e narrativas, favorecendo e ampliando as aprendizagens e o desenvolvimento infantil. Metodologia de projetos se dá a partir da observação e escuta atenta, aliadas à garantia de participação das crianças nas proposições pedagógicas e tomadas

de decisões e ainda à intencionalidade da ação docente.
Registros, tanto infantis quanto docentes, que materializam a observação e escuta atenta das interações das crianças com seus pares e com as culturas. Documentação pedagógica se constitui a partir do registro refletido e problematizado, dando subsídios à mudança na prática pedagógica.
Nota-se que Livros são bons recursos para atividades e projetos, pois têm o poder de organizar o pensamento por meio de histórias e informações sobre o mundo e suas mais diversas características e perfis. Os livros, nas variadas possibilidades que a Educação Infantil oferece, são essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês e das crianças. O desenrolar desta cena nos mostra o envolvimento e interesse das crianças na proposta da professora.
Os questionamentos sobre a escolha do livro a ser lido demonstram a riqueza da oportunidade, e a discussão sobre o registro organizado e acessível chama a atenção para a capacidade das crianças de se inserirem nos planejamentos do dia a dia. Elas reagem de maneira a revelar o seu processo de aprendizagem, chamando experiências passadas para organizar o presente desafio, a fim de fazer com que a informação esteja disponível para todos (incluindo familiares/ responsáveis) e que seja compreensível também para todos.
As possibilidades de exploração da linguagem escrita são amplas, e é importante que o planejamento para tais proposições seja feito meticulosamente no sentido de acolher, ouvindo atentamente as sugestões das crianças, percebendo os diferentes usos sociais feitos por elas sobre a escrita e suas características e mediando novos conhecimentos a partir do que elas questionam.
Anotar as contribuições das crianças nesses momentos estrutura e orienta para o planejamento de proposições e projetos que podem dar continuidade e lógica à aprendizagem sobre o que é de interesse das crianças, possibilitando que de fato ampliem seu repertório e enriqueçam suas vivências. Esta cena nos dá excelentes oportunidades para a exploração tanto da compreensão do processo de registro e escolha de livro/leitura, quanto do registro em si.
No ato da leitura para bebês e crianças , podemos fazer perguntas específicas para cada criança ao perceber seu interesse, desejo de contribuir, expressão de dúvidas, posicionamento diante da proposta. Esses registros devem sempre conter o conteúdo da conversa de maneira a revelar, por exemplo, quais livros estavam ali, quais temas foram abordados, como as contribuições das crianças (como as letras do nome no título do livro) revelam seu conhecimento e pistas para as crianças seguirem pensando sobre as alternativas possíveis, os temas que podem e devem ser continuados nas próximas propostas e quais aprendizagens foram encaminhadas/concretizadas.
A discussão sobre o lugar da leitura e da escrita na educação infantil é tema de grandes debates e muitas vezes de posicionamentos opostos. A tarefa da educação infantil é provocar as crianças pequenas a conhecer o mundo da cultura escrita e especialmente ter a experiência com a leitura por meio do contínuo acesso às histórias, poesias, dramaturgia, entre outros gêneros literários. A construção social da função da escrita será propiciada pela observação e participação em situações cotidianas em que a leitura e a escrita são realizadas com sentido, como uma prática social que tem função como apoio à memória, comunicação de informações, organização da vida, expressão de sentimentos e sensações, entre outros.
Inúmeras possibilidades como leitura dos bilhetes que são enviados para casa; avisos deixados para as crianças que frequentam o outro turno; leitura diária de Literatura; leitura de convites para compartilhar conhecimentos sobre descobertas; leitura de convite para uma contação de história ou um teatro;
Os processos de inserção dos bebês e crianças na leitura na escrita, isto é, no mundo letrado, iniciam na Educação Infantil. Como em todas as aprendizagens, a(o) professora(or), bem como a família/ responsáveis, apoiam as crianças quando evidenciam seu encanto com a palavra oral, com os jogos de linguagem e a leitura ou contação de histórias, e com a palavra escrita. O deleite com a leitura, a alegria da surpresa do final de uma história, a identificação com um personagem são distintos modos de valorizar e

aprender a gostar da leitura.
É preciso que professoras(es) e gestoras(es) da Educação Infantil conversem mais sobre esse tema, teçam seus argumentos e conversem com seu grupo de colegas. Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico, deixa de ser um documento de gaveta e passa a dialogar verdadeiramente com todos os sujeitos envolvidos, pode ser problematizado, revisitado, questionado, aprofundado, porque pode ser conhecido.
Complementando o ciclo, temos as narrativas. Na história da humanidade, os seres humanos sempre contaram histórias. Os pajés, os cordelistas, os contadores de causos sempre estiveram presentes, e a sua função

	Livro didático	Material didático
1	Formulado para um público mais genérico.	Formulado para um público mais específico.
2	Visa guiar professores.	Visa guiar alunos.
3	Desenvolvidos por autores conteudistas.	Desenvolvidos por equipes multidisciplinares.
4	Não prevê relação entre conteúdo e carga horária.	Prevê relação entre conteúdo e carga horária.
5	Não costuma apresentar metas e objetivos a cada unidade.	Geralmente, apresenta metas e objetivos a cada unidade.
6	Dá pouco destaque à autoavaliação.	Dá muito destaque à autoavaliação.
7	Visualmente, tende a propor uma rota única de leitura.	Visualmente, tende a propor rotas variadas de leitura.
8	Raramente costuma antecipar dificuldades e eventuais dúvidas.	Frequentemente antecipa dificuldades e eventuais dúvidas.
9	Tende a focar na apresentação do conteúdo.	Tende a inserir elementos de mediação com o conteúdo.
10	Tende a possuir um conteúdo mais comprimido.	Tende a possuir um conteúdo mais aberto
11	Foca no texto escrito.	Busca conexão com outras mídias.
12	Não costuma exigir respostas claras por parte do leitor.	Costuma exigir respostas claras por parte do leitor.
13	E escrito num estilo mais impessoal e formal.	E escrito num estilo mais pessoal e informal.
14	Costuma possuir atividades no final do texto teórico, geralmente enfocando a leitura.	Costuma possuir atividades ao longo de todo o texto teórico, com ênfase na manipulação de conceitos.
15	Não costuma oferecer resumos.	Frequentemente oferece resumos.

aprendizagem mais complexas. Os percursos de narrativas exigem da(o) professora(or) um olhar atento para promover as expressões e os registros das crianças, e também para garantir seus próprios registros. Ao narrar, complementamos a experiência com a escolha das palavras, dos gestos, das cores, das imagens e reconstruímos o modo como os acontecimentos se deram. As emoções são revividas e resinificadas e a experiência inicial se modificam pelo modo como o sujeito se expressa. Ao narrá-la nas diferentes linguagens, e um aprofundamento da experiência, uma possibilidade de ressignificá-la e de compreendê-la de modo mais efetivo.
Para um sucesso maior, a leitura, na educação infantil, deve contar ainda com o envolvimento das famílias/responsáveis com a escola e com o processo de aprendizagem das crianças; no entanto, as expectativas da escola devem ser realistas e formativas. As famílias/responsáveis muitas vezes precisam de apoio para que possam efetivamente colaborar com o processo educativo das crianças e para compreender as intenções pedagógicas, sociais e culturais.
Ao ler, o leitor não pode se preocupar em reconhecer sons, mas deve compreender a ideia do que lê. Ao compreender a escrita em sua complexidade. Essa formação do leitor e produtor de textos começa no CEI, quando educadoras e educadores leem para as crianças, deixam livros bonitos e atraentes em prateleiras na altura dos olhos e das mãos dos bebês, usam livros e revistas para contar histórias e ler sobre tema de interesse das crianças.Também quando educadoras e educadores escrevem pequenas histórias que as crianças narram.
Já na EMEI, o convívio das crianças com diversos gêneros textuais (dicionários, enciclopédias, livros de história e de consulta, gibis, revistas, receitas de culinária, recados familiares, convites), possibilita a formação de a atitude leitora, aprendem a interrogar os textos que a educadora e o educador leem para elas. Brincadeiras com jogos de palavras, parlendas e rimas, as canções e as histórias contadas apresentam para as crianças a língua em sua dimensão poética, remetem a situações ancestrais (momentos coletivos vividos por gerações e gerações de seres humanos em volta do fogo, compartilhando vivências, histórias, memórias) e ao prazer de estar junto ao grupo compartilhando experiências e afetos. Portanto, o caminho para o sucesso da qualidade social da educação infantil paulistana, passa, necessariamente, pela importância que si dá à leitura em seu contexto familiar educacional.
Por fim, a cultura da leitura, enquanto função social, está dentro de um contexto em que bebes e crianças nascem hoje em um mundo repleto de materiais escritos e visuais. Ao se relacionarem com o mundo, torna-se necessário significar e nomear cada coisa, objeto, lugar ou pessoa. Esse sistema

simbólico é visto sob a ótica da curiosidade por crianças pequenas. ler, na educação infantil, é, antes de mais nada buscar o sentido daquilo que se lê em seu conjunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Leonardo, (1990). Literatura Infantil Brasileira. São Paulo: Melhoramentos.

BENJAMIN, Walter, (2002). Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: DuasCidades, Editora 34.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Et.al. Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado,1998.

, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96.
Brasília;1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.
Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006.

. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: . Acesso em: 8 maio 2015.

. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: . Acesso em: 8 maio 2015.

CADEMARTORI, L. O que é literatura infantil?6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAMPOS, M. M; ROSE MBERG, F.; FERREIRA, I. M. Creches e
préescolas no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos, (1989). A literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica –6ª Ed. São Paulo: Global.

CREPALDI, R. O cotidiano da integração da Rede de creches da Secretaria Municipal de Assistência Social ao sistema de ensino. In: MACHADO, M. L de A. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

CRAIDY, Carmem (org.) Educação Infantil Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 33ed. São Paulo: Cortez,
1997.

FONSECA, Edi. Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a
leitura para a prática do professor da educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012. –(Coleção InterAções).

Magistério / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / DOT, Edição especial Educação Infantil. 2015.

Magistério / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / COPED, Edição especial n.3 - 15 anos Centro de Educação Infantil. 2017. – São Paulo : SME / COPED, 2022. 72 p. : il. color Bibliografia ISSN 2358-6532 1. Educação – Periódicos. 2. Educação Infantil. 3. Infância – Práticas educativas. I. Título.

Magistério / Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. – n. 14 (2022). – São Paulo : SME / COPED, 2022. 72 p. : il. color Bibliografia ISSN 2358-6532 1. Educação – Periódicos. 2. Educação Infantil. 3. Infância – Práticas educativas. I. Título.

MEIRELES, Cecília, (1984). Problemas da literatura infantil– 3ª ed.Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de.(org.) O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Educação Infantil. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo : SME/DOT, 2015.

SãO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo, SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação

Técnica. Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: SME/DOT, 2010.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015a. SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa nº 01/2015: Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015b.
SÃO PAULO (Município). Lei nº 16.271, de 17/09/2015. Plano Municipal de Educação. São Paulo, 2015e. SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/ DOT, 2016a.
SÃO PAULO (Município). Decreto nº 58.514, de 14 de novembro de 2018. Aprova e institui o Plano Municipal pela Primeira Infância 2018- 2030.
SILVA, Iracema Cristina Fernandes Da. Educação Infantil de Qualidade e os Desafios da Gestão Escolar. UFMT. 2014.
SOSA, Jesualdo, (1978). A literatura infantil. Tradução de James Amado – São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo.
VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E MATERIALIDADES: UMA REFLEXÃO À LUZ DA POLÍTICA "CIDADE EDUCADORA" E REFERENCIAIS TEÓRICOS-PEDAGÓGICOS

JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA

RESUMO:
Este artigo explora o conceito de território educativo na Educação Infantil em São Paulo, enfatizando a relevância do espaço urbano como elemento formativo fundamental. A cidade é concebida como um ambiente pedagógico dinâmico, onde as crianças aprendem e se desenvolvem em interação com o entorno. A educomunicação socioambiental emerge como uma prática inovadora que integra educação, comunicação e consciência ambiental, promovendo a participação ativa das crianças e a valorização dos saberes locais. O artigo defende uma pedagogia urbana comprometida com a justiça social e espacial, reconhecendo as infâncias em sua diversidade e potência, e destacando a importância da geografia das infâncias na formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel no mundo.
Palavras-chave: território educativo; educomunicação socioambiental; pedagogia urbana; infância; justiça social e espacial; geografia das infâncias.

ABSTRACT:
This article explores the concept of educational territory in Early Childhood Education in São Paulo, emphasizing the relevance of urban space as a fundamental formative element. The city is conceived as a dynamic pedagogical environment where children learn and develop in interaction with their surroundings. Socio-environmental educommunication emerges as an innovative practice that integrates education, communication, and environmental awareness, promoting children's active participation and valuing local knowledge. The article advocates for an urban pedagogy committed to social and spatial justice, recognizing the diversity and potential of childhood and highlighting the importance of the geography of childhoods in shaping critical subjects who are aware of their role in the world.

KEYWORDS: educational territory; socio-environmental educommunication; urban pedagogy; childhood; social and spatial justice; geography of childhoods.

INTRODUÇÃO

Vivemos em tempos de reconfiguração das formas de conceber a educação, especialmente quando se trata da infância. A noção tradicional de ensino restrito ao espaço escolar vem sendo desafiada por perspectivas que reconhecem a complexidade das experiências infantis e a pluralidade de ambientes que compõem sua formação. Nesse cenário, surge com força o conceito de território educativo, que rompe com os limites físicos da escola e convida a cidade a participar ativamente do processo de ensinar e aprender.

Essa concepção amplia o olhar sobre onde e como ocorre a aprendizagem. Ela parte do pressuposto de que a cidade, em sua multiplicidade de espaços, sujeitos, práticas e histórias, é também um ambiente pedagógico. Ao considerar ruas, praças, feiras, transportes, museus, centros culturais e espaços comunitários como parte integrante do universo educativo, propõe-se uma nova forma de vivenciar a educação – mais aberta, democrática e conectada à vida cotidiana.

Nesse movimento de ampliação do campo educativo, a educomunicação socioambiental se apresenta como uma estratégia potente e inovadora, especialmente na Educação Infantil. Ao articular práticas comunicativas, educativas e ambientais, ela favorece a expressão das crianças sobre seus territórios, promovendo uma escuta ativa de suas percepções e vivências. Essa abordagem amplia o sentido de pertencimento e fortalece vínculos com o espaço vivido, ao mesmo tempo em que estimula a participação crítica e cidadã desde os primeiros anos de vida.

Inspirado no movimento internacional das Cidades Educadoras, esse paradigma tem influenciado políticas públicas e práticas pedagógicas que buscam integrar os territórios urbanos ao cotidiano das instituições de ensino.

A experiência da Cidade de São Paulo, especialmente durante a gestão de Fernando Haddad, é um exemplo significativo dessa abordagem, ao instituir a proposta da "Cida-

de Educadora" como política pública. Desde então, iniciativas como o projeto Imprensa Jovem, coordenado por Carlos Lima na RME-SP, demonstram como crianças podem ser protagonistas na produção de conteúdos sobre o ambiente em que vivem, contribuindo para a construção de identidades territoriais e para o fortalecimento dos laços comunitários.

Ao reconhecer que o espaço urbano educa, também se reconhece que a infância é uma fase marcada pela curiosidade, pelo brincar e pela exploração ativa do mundo. Cada interação da criança com o espaço – seja uma travessia na calçada, uma visita ao mercado ou uma brincadeira no parque – carrega um potencial formativo. A aprendizagem se dá no movimento, na observação, no contato com diferentes linguagens e materiais. Nesse contexto, a educomunicação crítica atua como um catalisador para que essas experiências sejam registradas, analisadas e compartilhadas, transformando vivências em conhecimento.

As contribuições teóricas de Milton Santos são fundamentais para compreender o território como algo além do aspecto geográfico. Ao definir o espaço como o resultado da articulação entre sistemas de objetos e sistemas de ações, Santos nos convida a enxergar o território como espaço vivido, onde relações sociais se estabelecem e significados são produzidos. Essa concepção sustenta também a noção de "aterramento", difundida há anos nos grupos de estudos dos educadores que pesquisam sobre a influência dos territórios nos processos de ensino e de aprendizagem, e defende que as práticas pedagógicas ancoradas na realidade local e no protagonismo das crianças, devem nortear nossos planejamentos pedagógicos.

Assim, quando falamos em territórios educativos, falamos também de justiça espacial. Falar de justiça espacial é discutir quem tem acesso a quais espaços e em que condições. É reconhecer que a cidade é profundamente desigual e que as possibilidades de vivência e aprendizagem das crianças variam conforme o lugar onde vivem. É, portanto, uma questão ética e política. Nesse cenário, a educomunicação socioambiental funciona como ferramenta crítica de escuta, visibilização e transformação das realidades urbanas a partir da perspectiva das infâncias.

O direito à cidade, nesse sentido, precisa ser afirmado como direito à educação integral, à cultura, à mobilidade segura e à presença nos espaços urbanos. Para que a cidade seja realmente educadora, ela precisa ser acessível, inclusiva, lúdica e atenta às necessidades das infâncias. As ruas, calçadas, praças e equipamentos públicos devem ser planejados com e para as crianças, respeitando seus tempos, desejos e formas de ser.

A pedagogia contemporânea, especialmente nas abordagens de Emmi Pikler e Maria Montessori, enfatiza a importância da materialidade e do ambiente preparado na educação infantil. Ambientes seguros, acolhedores e esteticamente significativos são elementos essenciais para o desenvolvimento da autonomia, da imaginação e da aprendizagem ativa. Essas ideias também ecoam nos documentos curriculares da cidade de São Paulo, como o Currículo da Cidade – Educação Infantil e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, que ressaltam o espaço como agente educativo e a criança como sujeito de direitos.

Assim, a Educação Infantil deve ser pensada em diálogo constante com o urbanismo, a cultura, a comunicação e as políticas públicas. Não basta garantir a matrícula nas escolas; é preciso garantir que os trajetos sejam seguros, que o entorno seja acolhedor, que haja espaços de convivência e expressão. A escola deve ser uma porta aberta para a cidade, e a cidade deve se responsabilizar por educar.

Esse artigo propõe uma reflexão analítica sobre como o conceito de território educativo se materializa na prática pedagógica, nas políticas públicas e nas experiências urbanas das crianças, incluindo o papel transformador da educomunicação socioambiental. Parte do entendimento de que a cidade é um campo fértil de aprendizagem e que, ao reconhecer isso, ampliamos significativamente o escopo e a potência da Educação Infantil.

A análise se apoia em referências teóricas fundamentais, como Milton Santos, Emmi Pikler, Maria Montessori, bem como em documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e trabalhos acadêmicos publicados por seus educadores. Ao articular

esses elementos, busca-se evidenciar que o espaço, longe de ser um pano de fundo, é protagonista da construção de uma infância cidadã, criativa e respeitada.

Por fim, este texto se insere no campo das reflexões que entendem a educação como prática transformadora. Ao considerar a cidade como espaço de aprendizagem, a criança como sujeito de direitos e a educomunicação como linguagem de engajamento, abre-se um horizonte ético e político para repensar a escola, o urbanismo e, sobretudo, o modo como convivemos nas cidades que habitamos e que nos habitam.

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

A concepção de território educativo representa uma ruptura com o entendimento tradicional de que o processo de ensino e aprendizagem ocorre exclusivamente dentro dos muros escolares. Inspirada no movimento internacional das Cidades Educadoras, essa proposta amplia o olhar sobre o papel da cidade na formação dos sujeitos, especialmente das crianças. Trata-se de reconhecer que os espaços urbanos – com sua diversidade de culturas, histórias e práticas – são também locais potentes de aprendizagem, convivência e construção de significados.

A política pública "Cidade Educadora", implementada durante a gestão de Fernando Haddad na Prefeitura de São Paulo, buscou efetivar esse princípio por meio da articulação intersetorial entre diferentes secretarias e da valorização da cultura local como componente fundamental da educação. Essa iniciativa foi especialmente significativa ao propor que a escola se abrisse à cidade e que a cidade, por sua vez, assumisse sua função educativa, pois educar é também dar acesso ao que a cidade tem a oferecer de mais potente, no caso de São Paulo, a sua multidiversidade, sua pluralidade de experiências e culturas.

Ao reconhecer a cidade como território educativo, também se reconhece que a aprendizagem não está restrita a tempos e espaços formais. Isso dialoga profundamente com a concepção de infância como fase da vida marcada pela curiosidade, pelo brincar e pela experimentação, sendo o contato com múltiplos ambientes e materiais uma fonte rica de experiências formativas. Cada praça, mercado, estação de metrô, centro cultural ou espaço comunitário pode se tornar um cenário pedagógico.

Nesse sentido, a teoria do geógrafo Milton Santos oferece uma base epistemológica para compreender o território como algo mais do que uma delimitação geográfica. Segundo o autor, o território deve ser entendido como o espaço vivido, permeado por relações sociais, usos e significados históricos. Ele nos traz a refletir que o espaço em si, é um conjunto indissociável de sistemas que se retroalimentam, composto por objetos e também, ações. Essa definição nos leva a pensar que o território educativo é, portanto, uma combinação entre materialidades – como ruas, edifícios e objetos urbanos – e práticas sociais – como encontros, deslocamentos, interações e trocas culturais. Isso quer dizer que não há aprendizagem possível sem considerar as dinâmicas que os sujeitos estabelecem com o espaço ao seu redor.

Assim, garantir que todas as crianças tenham acesso à cidade em sua plenitude – com segurança, mobilidade e liberdade – é também garantir que todas tenham acesso a uma educação integral, conectada com sua realidade e com os múltiplos saberes que circulam fora da escola. O território educativo, então, passa a ser também um espaço de afirmação de direitos e de enfrentamento às desigualdades urbanas.

É importante destacar que, para a infância, a cidade deve ser não apenas acessível, mas também acolhedora, lúdica e instigante. Um território educativo de qualidade é aquele que escuta as crianças, considera suas necessidades e desejos, e incorpora suas culturas e modos de ser na organização do espaço. Isso requer políticas que planejem o espaço urbano com a participação ativa das comunidades e com foco na criança como sujeito de direitos. Os documentos curriculares da cidade de São Paulo, como o Currículo da Cidade – Educação Infantil, reforçam essa concepção ao afirmar que os espaços devem ser organizados para favorecer a exploração e a autonomia da criança. Eles propõem uma educação que reconheça a cultura da infância e promova experiências significativas em

diferentes contextos urbanos.
A pedagogia urbana da Cidade Educadora também se aproxima das práticas de escuta e observação defendidas por pedagogas como Emmi Pikler e Maria Montessori, que enfatizam a importância do ambiente na formação da criança. Para Pikler, por exemplo, o espaço deve ser seguro, acolhedor e permitir o movimento livre, pois o corpo é o primeiro meio de interação da criança com o mundo, ela nos ensina que é essencial que os bebês tenham liberdade para se mover a partir de seu nascimento e que eles devem descobrir seus próprios movimentos, assim como sua individualidade e seu corpo, utilizando os espaços que habitam, bem como seus obstáculos, cada um no seu tempo. Montessori, por sua vez, destaca o papel do ambiente preparado e da relação sensível entre criança e espaço. Em sua pedagogia, os materiais e a disposição dos ambientes são pensados para promover a autonomia, a concentração e a descoberta ativa; portanto para Montessori, o ambiente deve ser rico em motivos e estímulos para a atividade, mas também, deve ser apropriado para a criança, de modo que ela possa desenvolver-se livremente.
Essas ideias reforçam a importância de considerar a materialidade dos espaços urbanos e escolares como parte integrante do processo educativo. Não se trata apenas de levar as crianças para fora da escola, mas de criar experiências com sentido, que integrem os conhecimentos formais aos saberes locais, promovendo uma educação conectada ao território e à vida cotidiana. Retomando Milton Santos, compreendemos que o uso do espaço está relacionado ao modo como as pessoas se apropriam dele, o que inclui o acesso desigual aos bens urbanos.
Pensar a cidade como espaço educativo exige enfrentar a exclusão territorial e transformar os espaços em lugares de convivência democrática, de diálogo intercultural e de reconhecimento das múltiplas infâncias que habitam o tecido urbano.
Por fim, a construção de territórios educativos demanda um compromisso político com a cidade como espaço de justiça, diversidade e aprendizagem. Esse compromisso precisa estar presente nas políticas públicas, nas práticas pedagógicas e nas formas como planejamos e vivemos o espaço urbano. A Cidade Educadora não é um modelo pronto, mas um horizonte ético e democrático de transformação social.

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E A IMPORTÂNCIA DAS MATERIALIDADES

A concepção da criança como sujeito de direitos é um marco fundamental na Educação Infantil contemporânea e está diretamente relacionada à forma como concebemos os espaços e as materialidades que a cercam. Longe de serem elementos neutros, os ambientes e objetos com os quais a criança interage possuem papel ativo em sua formação, sendo mediados por seu corpo, sua sensibilidade e seu desejo constante de explorar o mundo.
A liberdade de exploração e descoberta é fundamental para o desenvolvimento infantil, mas é crucial que ocorra em um ambiente que ofereça segurança, seja cuidadosamente preparado e transmita afeto. A organização do espaço deve respeitar os ritmos naturais da criança, permitindo que ela assuma um papel protagonista em seu próprio desenvolvimento. Isso significa criar um ambiente que seja rico em estímulos e oportunidades de atividade, onde a criança possa construir significados e aprender por meio de sua interação com o mundo físico. Nessa perspectiva, o ambiente desempenha um papel fundamental como terceiro educador, proporcionando às crianças as condições necessárias para que elas possam desenvolver-se de maneira autônoma e espontânea.
Os materiais e objetos dispostos no ambiente devem ser acessíveis, esteticamente organizados e adaptados às necessidades e possibilidades das crianças. Isso permite que elas construam, por meio da ação e da manipulação, os fundamentos da inteligência, da concentração e da independência. A ideia é que a criança seja vista como um ser ativo e capaz, com grande potencial de aprendizagem, desde que lhe sejam oferecidas condições adequadas para explorar e descobrir o mundo ao seu redor. O ambiente, portanto, deve ser preparado com intencionalidade para promover a autoeducação e o desenvolvimento integral da criança.
Nesse contexto, a educação é entendida

como um processo natural que se desenvolve espontaneamente no ser humano, por meio da experiência e da interação com o ambiente. A aprendizagem não é algo que possa ser imposto ou transmitido apenas por meio de palavras, mas sim algo que emerge da experiência direta e da exploração ativa do mundo ao redor. Ao criar ambientes que promovam essa liberdade e autonomia, podemos apoiar o desenvolvimento saudável e integral das crianças.

Esses princípios dialogam com o que estabelece o Currículo da Cidade – Educação Infantil, documento oficial da rede municipal de São Paulo, que propõe uma abordagem integrada entre sujeito, espaço e tempo. A criança é vista como protagonista, e o espaço precisa ser estruturado para sustentar essa centralidade. Esse documento enfatiza ainda que os espaços devem convidar à exploração e ao encantamento, possibilitando às crianças o desenvolvimento de múltiplas linguagens, como o movimento, a fala, a imaginação, o gesto, a música e o desenho. Os ambientes devem ser entendidos como extensões da ação pedagógica, e não meros locais de contenção. Concluímos que os ambientes devem contar histórias, provocar perguntas e favorecer encontros entre crianças, adultos e cultura.

Além disso, é fundamental reconhecer a diversidade das infâncias e a necessidade de que os espaços reflitam essa pluralidade. Isso significa criar ambientes que acolham diferentes corpos, tempos e modos de brincar, respeitando os direitos de cada criança de se sentir pertencente, segura e valorizada no espaço em que vive e aprende. A escuta sensível do que as crianças fazem com o espaço e com os objetos também deve orientar as práticas pedagógicas. A forma como as crianças transformam os ambientes, reinventam os usos dos materiais e propõem novos sentidos às experiências indica que o planejamento deve ser flexível e dialógico, aberto à potência criadora da infância. Assim, reconhecer a importância das materialidades na Educação Infantil não é apenas uma questão estética ou organizacional, mas uma postura ética e política que valoriza a criança como sujeito de direitos, capaz de pensar, sentir e transformar o mundo a partir das relações que estabelece com ele.

Portanto, assegurar à criança um ambiente rico, estimulante, seguro e significativo é garantir que ela possa exercer plenamente seu direito à infância, à aprendizagem e à cidadania. As materialidades, nesse processo, deixam de ser meros suportes para se tornarem protagonistas da construção de experiências educativas verdadeiramente transformadoras.

EDUCAÇÃO INFANTIL, POLÍTICA PÚBLICA E JUSTIÇA ESPACIAL

A Educação Infantil, entendida como primeira etapa da Educação Básica e direito de toda criança, está inserida em um contexto que vai além do espaço escolar. Discutir política pública para a infância, portanto, requer considerar o território como parte constitutiva do processo educativo. Nesse cenário, o conceito de justiça espacial emerge como um elemento fundamental para o planejamento urbano, para a educação e para os direitos da criança. Milton Santos (2002) é categórico ao afirmar que não há como pensar justiça social sem considerar as dimensões espaciais da vida. Esse pensamento amplia o debate sobre o acesso à cidade por parte das crianças, evidenciando que não basta garantir matrícula em creches e pré-escolas; é preciso garantir condições dignas, inclusivas e seguras de circulação, convivência e pertencimento nos espaços urbanos. A criança tem o direito de experimentar a cidade com liberdade, segurança e encantamento.

A proposta da Cidade Educadora, implementada em São Paulo durante a gestão de Fernando Haddad, responde diretamente a essa concepção. Inspirada no movimento internacional homônimo, a política buscou romper com a centralidade exclusiva da escola como espaço de aprendizagem, promovendo uma integração entre as diferentes instâncias da cidade e colocando o território como agente educativo.

No caso da infância, isso se traduz na valorização do brincar em espaços públicos, do contato com a natureza urbana, da ocupação afetiva, sensível e segura do território. A justiça espacial para a criança passa por reconhecer o brincar como linguagem legítima e fundamental para a aprendizagem e para a cidadania.

A cidade, no entanto, não é neutra. Como

destaca Milton Santos (1996), o espaço urbano é formado por relações sociais desiguais, sendo resultado de sistemas de objetos (infraestrutura, construções) e sistemas de ações (usos e práticas sociais). Isso significa que o acesso à cidade é, muitas vezes, marcado por exclusões e assimetrias. Crianças de diferentes regiões urbanas vivenciam a cidade de formas distintas: algumas têm acesso a parques arborizados, ruas calmas e equipamentos culturais; outras enfrentam trânsito violento, calçadas inexistentes e espaços públicos degradados.

Assim, a política pública que reconhece a cidade como território educativo também se compromete com a redução das desigualdades. Nesse aspecto, a Educação Infantil tem papel estratégico: ao articular-se com outras políticas – como transporte, urbanismo, segurança e cultura –, pode potencializar a vivência cidadã da criança no espaço urbano.

Documentos como os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana reforçam essa visão ao afirmar que os espaços educativos devem dialogar com o entorno, valorizando os contextos sociais e culturais das crianças. Já o Currículo da Cidade – Educação Infantil amplia essa ideia ao propor experiências educativas que integrem os espaços internos e externos das unidades, promovendo o reconhecimento do território como espaço de aprendizagem e pertencimento.

Essas abordagens caminham no sentido de romper com o isolamento da escola e propor uma educação que se constrói no trânsito entre diferentes espaços e tempos. A escola, portanto, se torna ponto de articulação entre as experiências vividas pelas crianças na família, na comunidade e na cidade. Ao mesmo tempo, reconhecer o território como instância educativa exige do poder público a criação de condições objetivas para que as crianças possam usufruir desses espaços. Isso implica garantir acessibilidade, segurança viária, infraestrutura urbana, mobilidade ativa e equipamentos públicos de qualidade.

Por fim, refletir sobre políticas públicas para a infância com base na justiça espacial é afirmar que toda criança tem direito não apenas a estar na cidade, mas a pertencer a ela. É entender que educação, mobilidade, cultura e urbanismo não são esferas isoladas, mas dimensões interdependentes na construção de uma sociedade mais justa e cuidadosa com suas infâncias.

A EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL COMO ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção de territórios educativos na Educação Infantil demanda abordagens pedagógicas que integrem as dimensões sociais, culturais e ambientais dos espaços urbanos. Nesse contexto, a educomunicação socioambiental surge como uma estratégia potente para promover a participação ativa das crianças na compreensão e transformação de seus territórios. A educomunicação, entendida como o processo que articula práticas educativas e comunicativas, permite que as crianças se expressem, reflitam e atuem sobre as questões que permeiam seus cotidianos. Quando associada à educação ambiental crítica, essa abordagem potencializa a formação de sujeitos conscientes e engajados com a sustentabilidade e a justiça socioambiental.

Na RME-SP, desde 2008, diversas iniciativas têm sido implementadas com o objetivo de integrar a educomunicação socioambiental às práticas pedagógicas. Um exemplo significativo é o projeto "Imprensa Jovem", coordenado por Carlos Lima, que estimula a produção de conteúdos midiáticos por estudantes, abordando temas relevantes para suas comunidades.

Essas experiências têm contribuído para a valorização dos saberes locais e para o fortalecimento dos vínculos entre escola, comunidade e território. Ao envolver as crianças em processos de investigação e comunicação sobre seu entorno, promove-se o desenvolvimento de competências críticas e a construção de identidades territoriais. A perspectiva territorial da educomunicação socioambiental enfatiza a importância de considerar o espaço vivido pelas crianças como um elemento central no processo educativo.

A ideia de "aterramento", destaca a necessidade de ancorar as práticas pedagógicas nas realidades locais, reconhecendo as especificidades e potencialidades de cada território. Além disso, a dimensão democrática da

educomunicação reforça a participação das crianças na tomada de decisões e na gestão dos espaços educativos. Ao serem ouvidas e consideradas em suas opiniões e propostas, as crianças exercem sua cidadania e contribuem para a construção de ambientes mais inclusivos e representativos. A integração da educomunicação socioambiental na Educação Infantil também implica na formação continuada dos educadores, capacitando-os para mediar processos de escuta, expressão e ação das crianças.

A utilização de tecnologias digitais, como vídeos, áudios e fotografias, amplia as possibilidades de expressão das crianças e facilita a comunicação com as famílias e a comunidade. Esses recursos, quando utilizados de forma crítica e reflexiva, contribuem para a construção de narrativas significativas sobre os territórios e para o fortalecimento dos laços sociais.

A articulação entre escola e comunidade é outro aspecto central da educomunicação socioambiental. Projetos que envolvem visitas a espaços públicos, entrevistas com moradores e mapeamentos afetivos permitem que as crianças conheçam e valorizem os diferentes aspectos de seus territórios, desenvolvendo um senso de pertencimento e responsabilidade.

A abordagem intersetorial, envolvendo diferentes áreas da gestão pública e organizações da sociedade civil, é essencial para a efetivação de políticas públicas que sustentem as práticas de educomunicação socioambiental. A criação de redes de colaboração entre escolas, secretarias e instituições culturais fortalece as ações educativas e amplia o alcance das iniciativas.

A avaliação das práticas de educomunicação socioambiental deve considerar não apenas os resultados imediatos, mas também os impactos a longo prazo na formação das crianças e na transformação dos territórios. Indicadores qualitativos, como o aumento da participação das crianças e o fortalecimento dos vínculos comunitários, são fundamentais nesse processo.

Em síntese, a educomunicação socioambiental representa uma abordagem inovadora e eficaz para a construção de territórios educativos na Educação Infantil. Ao integrar comunicação, educação e meio ambiente, promove-se uma formação integral das crianças, valorizando suas vozes, experiências e contextos.

CONCLUSÃO

Concluir uma reflexão sobre a Educação Infantil na cidade de São Paulo, à luz da proposta dos territórios educativos, exige que nos detenhamos sobre o papel transformador que os profissionais da educação exercem no cotidiano das infâncias. Mais do que implementar práticas pedagógicas, esses profissionais atuam como mediadores entre a criança e o mundo – mundo este que se estende para além das fronteiras da escola e abrange toda a cidade.

Reconhecer a cidade como território educativo é, portanto, reconhecer a centralidade do educador na tarefa de articular os saberes escolares com os saberes locais, culturais e sociais que compõem a vida urbana. Para os profissionais da rede municipal de São Paulo, essa perspectiva implica ampliar os horizontes de atuação: é preciso enxergar no espaço urbano um aliado pedagógico, um lugar de encontro, de escuta e de significação.

Essa concepção rompe com a lógica tradicional de educação como prática confinada. O espaço físico da escola se torna, então, um ponto de partida, e não um limite. Em sintonia com o Currículo da Cidade – Educação Infantil, a prática pedagógica deve integrar o entorno, reconhecer os territórios e transformar os passeios, praças e centros culturais em verdadeiras extensões do ambiente educativo. Afinal, como afirmam os documentos curriculares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, explorar a cidade não é só conhecer seus sons, cheiros, caminhos e histórias; é muito mais que isso, é poder reconhecer-se como parte integrante dela.

Milton Santos oferece suporte teórico essencial ao considerar o território como espaço vivido e carregado de significados históricos e sociais. Suas pesquisas ao longo dos anos difundidas, nos ensina que o espaço é muito mais que uma área, ou um perímetro, ele é o conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações; o que nos revela que a aprendizagem ocorre no cruzamento entre infraestrutura e relações humanas. O

educador, nesse contexto, deve ser um observador atento dessas interações, ajudando a criança a construir sentidos a partir de suas vivências territoriais.

Para que essa construção ocorra de maneira efetiva, é necessário que os espaços ofereçam segurança, acolhimento e liberdade de experimentação. Pois aprendemos que os bebês e as crianças bem pequenos, são seres ativos, capazes de iniciativa e com grande potencial de aprendizagem, desde que lhe sejam oferecidas e oportunizadas as condições adequadas. Isso nos remete à importância de preparar os ambientes escolares e urbanos de forma sensível, cuidadosa e intencional, respeitando os ritmos e interesses das crianças.

A proposta da Cidade Educadora, ao integrar as crianças aos espaços urbanos, realiza exatamente isso: oferece contextos vivos, reais e significativos para que a infância se expresse com plenitude. O trabalho pedagógico, portanto, não pode se restringir à mediação de conteúdos. Ele se amplia para uma atuação ética, política e cultural que assegure às crianças o direito à cidade e à infância em sua totalidade. Tornando a nós, os profissionais da infância, agentes da justiça espacial.

Nesse processo, os espaços não são apenas cenários, mas protagonistas da ação educativa. Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana reforçam que os espaços educativos devem promover o bem-estar, o acolhimento, a exploração, o brincar, a interação e a aprendizagem em todas as suas dimensões. Isso reafirma a importância da materialidade como aliada da aprendizagem e da liberdade infantil.

A escuta sensível das crianças sobre os espaços também se configura como um potente recurso pedagógico. Quando os educadores observam como as crianças brincam, exploram e ressignificam os ambientes, abrem espaço para práticas pedagógicas mais dialógicas, criativas e conectadas à cultura da infância.

Para tanto, é fundamental que as formações continuadas da rede municipal de São Paulo incluam a discussão sobre territórios educativos e justiça espacial como temas centrais. O professor precisa se sentir autor de suas práticas e corresponsável pela construção de uma cidade mais justa, onde todas as crianças possam aprender, brincar e circular com segurança e encantamento.

Ao reconhecer a cidade como educadora, o educador amplia sua função: passa a ser articulador de experiências entre escola, família, comunidade e território. Esse é um papel potente, que exige sensibilidade, compromisso social e profundo respeito pela infância em sua diversidade.

Assim, os profissionais da Educação Infantil do município de São Paulo são convidados a assumir uma pedagogia urbana, comprometida com a dignidade, a liberdade e o direito de todas as crianças à cidade. A prática educativa torna-se, então, um gesto político de cuidado com o presente e de aposta em um futuro mais democrático, plural e humano.

Nesse horizonte de transformações, a educomunicação socioambiental surge como uma estratégia transversal para consolidar territórios educativos democráticos e significativos. Ao integrar práticas comunicativas, ambientais e pedagógicas, ela amplia a escuta das crianças, fortalece o vínculo com seus territórios e dá visibilidade às múltiplas infâncias da cidade. Projetos como a Imprensa Jovem, desenvolvidos na RME-SP desde 2008, revelam a potência da comunicação como linguagem da infância e ferramenta de participação cidadã.

A perspectiva de "aterramento", reforça a necessidade de ancorar as ações educativas nas realidades locais, ressignificando o papel do educador como mediador entre a experiência infantil e os desafios ambientais, sociais e culturais do território. Nesse sentido, o uso ético de mídias digitais, os registros audiovisuais e os mapas afetivos produzidos pelas crianças tornam-se não apenas documentos pedagógicos, mas expressões legítimas de pertencimento, crítica e criação.

Portanto, integrar a educomunicação socioambiental às práticas da Educação Infantil paulistana é também fortalecer a justiça espacial, a inclusão e a dignidade da infância. É apostar em uma pedagogia da escuta, da cidade e da transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HADDAD, Fernando. Cidades Educadoras: uma proposta de transformação social. São

Paulo: Prefeitura Municipal, 2015.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2002.
SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

PIKLER, Emmi. Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global. São Paulo: Phorte, 2001.

MONTESSORI, Maria. A criança. Tradução de A. L. Guimarães. São Paulo: Terramar, 2000 (original de 1912).

SME-SP. Currículo da Cidade – Educação Infantil. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

SME-SP. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

Brianezi, T., Lima, C., Oliveira, E., & Gattás, C. (2023). A educomunicação socioambiental na Rede Municipal de Educação de São Paulo: histórico e análise a partir das perspectivas socioambiental, territorial e democrática. Comunicação & Educação, 28(2), 196-211. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v28i2p196-211Redalyc+2Revistas USP+2Repositório da Produção USP+2 – Acesso em 13/05/2025.

Lima, J. H. I. de. (2023). A importância da documentação pedagógica para o acompanhamento e desenvolvimento da criança na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo. Revista Primeira Evolução, 1(46), 85–91. https://doi.org/10.52078/2675-2573.rpe.46.2023.art.497Revista Primeira Evolução - Acesso em 02/05/2025.

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. (2023). 10 projetos da Rede Municipal de Ensino são selecionados na 4ª edição do Prêmio Territórios. https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/10-projetos-da-rede-municipal-de-ensino-sao-premiados-na-4a-edicao-do-premio-territorios/Secretaria Municipal de Educação+2Secretaria Municipal de Educação+2Secretaria Municipal de Educação+2 - Acesso em 13/05/2025.

Ação Educativa. (2023). Posicionamento da Ação Educativa com relação ao programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da rede municipal de ensino de São Paulo. https://acaoeducativa.org.br/editoriais/posicionamento-da-acao-educativa-com-relacao-ao-programa-de-reorganizacao-curricular-e-administrativa-ampliacao-e-fortalecimento-da-rede-municipal-de-ensino-de-sao-paulo - Acesso em 26/04/2025.

O FEDERALISTA

JULIANA BORGES

Resumo
O artigo pretende fazer uma análise interpretativa do conteúdo e dos objetivos de “O Federalista”, coleção de 85 artigos escritos por Alexander Hamilton, John Jay e James Madison para defender a nova Constituição dos Estados Unidos de 1787 tendo como argumento central que sem a nova Constituição, a União se desfaria devido à fraqueza do atual governo da Confederação. Hamilton reforça que a unidade do território—com rios que facilitam a comunicação e uma população com raízes comuns—consolida a conexão entre os Estados. Ele argumenta que somente um governo central forte consegue garantir a segurança interna e internacional, interpretando e cumprindo tratados internacionais de maneira uniforme, além de elevar o respeito à nação no cenário global. Assim, a forma federativa é a Hamilton amplia o debate ao tratar das dissenções entre os Estados e do risco de facções internas, considerados inevitáveis na história das repúblicas. Ele destaca que, sem uma federação, as disputas por territórios, comércio ou preeminência podem desencadear conflitos graves.

PALAVRAS-CHAVE: federalismo; Estados Unidos; Constituição; Alexander Hamilton; John Jay; James Madison

INTRODUÇÃO

Os artigos publicados por Alexander Hamilton, John Jay e James Madison sob o pseudônimo "Publius" em defesa da nova Constituição dos Estados Unidos entre 1787 e 1788. Esses artigos, reunidos no livro "O Federalista", argumentam em favor da forma federativa de governo para garantir a segurança, tranquilidade e harmonia entre os estados e com outras nações. Eles destacam a importância de um governo central forte para evitar dissensões entre os estados, facções e insurreições, além de assegurar a liberdade civil e a eficácia do governo. Os autores defendem que a nova Constituição proporciona um equilíbrio adequado entre os poderes da União e dos estados, garantindo a segurança e a liberdade do povo americano.
O debate sobre o projeto da nova Constituição dos Estados Unidos foi fruto do trabalho de quase quatro meses da Convenção Federal. Os trabalhos foram realizados de 25 de maio a 17 de setembro de 1787. Inicialmente convocada para retificar os "Artigos da Confederação" (15 de novembro de 1777), a Convenção acabou apresentando o projeto de uma nova Constituição para ser discutido e votado pelos treze Estados, membros da Confederação, gerou uma série de escritos políticos. Entre eles, destacam-se os artigos publicados nos jornais de Nova York entre 27 de outubro de 1787 e 4 de abril de 1788, assinados por Publius, pseudônimo coletivo de Alexander Hamilton, John Jay e James Madison. Reunidos posteriormente num livro (maio de 1788) sob o título de "O Federalista", esses artigos pretendem defender a nova Constituição, principalmente no Estado de Nova York, onde encontrava grande resistência para ser ratificada. Textos de circunstância, escritos no calor da hora, trazem as bases conceituais do federalismo moderno.
O debate sobre o projeto da nova Constituição dos Estados Unidos foi fruto do trabalho de quase quatro meses da Convenção Federal, realizada de 25 de maio a 17 de setembro de 1787. Inicialmente convocada para retificar os "Artigos da Confederação" (15 de novembro de 1777), a Convenção acabou apresentando o projeto de uma nova Constituição para ser discutido e votado pelos treze Estados, membros da Confederação. Esse processo gerou uma série de escritos políticos, dentre os quais se destacam os artigos publicados nos jornais de Nova York entre 27 de outubro de 1787 e 4 de abril de 1788, assinados por Publius.
Reunidos posteriormente num livro (maio de 1788) sob o título de "O Federalista", esses artigos pretendem defender a nova Constituição, principalmente no Estado de Nova York, onde encontrava grande resistência para ser ratificada. Textos de circunstância, escritos no calor da hora, trazem as bases conceituais do federalismo moderno.

Os autores defendem que a nova Constituição proporciona um equilíbrio adequado entre os poderes da União e dos estados, garantindo a segurança e a liberdade do povo americano.
"O Federalista" é uma obra fundamental para entender as bases conceituais do federalismo moderno e a importância de um governo central forte para garantir a segurança e a tranquilidade de uma nação. Os artigos de Hamilton, Jay e Madison oferecem uma visão profunda e bem fundamentada da nova Constituição e sua capacidade de promover a felicidade e a liberdade do povo americano.

DESENVOLVIMENTO
O primeiro artigo (de autoria de Hamilton), que serve como introdução, adverte para o que está em jogo: ou a nova Constituição é adotada ou o desmembramento da União será inevitável, pois o atual governo central não tem força suficiente para manter unidos os Estados da Confederação, ao longo do texto, o governo central é também chamado de federal, geral ou simplesmente de União. Trata-se de uma questão crucial, uma vez que a União representa, para os federalistas, o caminho mais seguro para a felicidade do povo americano. Eles querem, então, provar a sua utilidade e necessidade, assim como os perigos a que cada Estado ficará exposto com uma possível separação.
Os artigos de Jay (2,3,4 e 5) procuram mostrar as vantagens do sistema federativo, principalmente no que se refere à segurança da nação. Ele observa que o território americano se caracteriza por ser contínuo e interligado por rios que facilitam a comunicação, o transporte e a troca; e que a sua população descende dos mesmos ancestrais, fala a mesma língua, professa a mesma fé e partilha usos e costumes muito similares. A nação americana está, assim, unida por sólidos laços de amizade, reforçados ainda mais depois da guerra pela independência (1776), que facilitam a existência da União.
as o seu argumento decisivo é que somente um governo central forte pode garantir a segurança, ou seja, a preservação da paz e da tranquilidade tanto interna quanto externa. Só tal governo tem condições de harmonizar os interesses divergentes dos Estados, e principalmente de manter a paz com as outras nações. Primeiro, porque os tratados internacionais serão sempre interpretados num único sentido e cumpridos de uma única maneira; depois, porque uma nação unida é mais respeitada no cenário internacional do que vários Estados ou pequenas Confederações de Estados. Jay conclui, então, que se a segurança é o principal objetivo de uma sociedade política, o povo americano deve escolher a forma federativa por ser a mais capaz de garantir essa tranquilidade.
Os artigos de Hamilton (6 a 9; 15 a 17) analisam o problema das dissensões entre os Estados e o perigo das facções quando não existe um governo central capaz de suprimi-las. As disputas entre Estados soberanos são consideradas inevitáveis: "procurar a manutenção da harmonia entre um número de soberanias na mesma região, independentes e desconexas, seria ignorar o curso uniforme dos acontecimentos humanos e desafiar a acumulada experiência dos séculos" (6 p.123). Entre as suas causas, Hamilton aponta as disputas territoriais, as rivalidades comerciais, o desejo de preeminência ou de igualdade, e até mesmo as paixões humanas. Ele recorre, então, à história das repúblicas e das monarquias antigas e modernas para mostrar a impossibilidade da paz entre nações vizinhas, quando elas não se encontram unidas numa federação. Hamilton cita l'Abbé de Mably que em "Principes des Negociations" teria dito: "Nações vizinhas são naturalmente inimigas umas das outras, a menos que suas fraquezas comuns as levem a unir-se em uma República Confederativa e sua constituição evite as diferenças que a vizinhança ocasiona, extinguindo a inveja secreta que estimula todos os Estados a se engrandecerem à custa de seus vizinhos" (6 p.128)
Não basta, entretanto, uma simples aliança, pois esta pode ser desfeita a qualquer momento; é necessário a constituição de uma União efetiva: "a América, se não for solidamente unida, permanecendo ligada apenas pelos frágeis laços de uma simples liga, ofensiva e defensiva, ficará, pela ação de tais alianças dissonantes, cada vez mais perdida em todos os perniciosos labirintos da política e das guerras europeias" (7 p.134).
Mas a atual Confederação, adverte Hamil-

ton, tem erros fundamentais na sua estrutura, que acabam colocando em risco a existência da União. O principal deles "está no princípio de Legislação para Estados ou Governos, em suas competências combinadas ou coletivas, contrastando com as dos indivíduos que os integram" (15 p.185), ou seja, as resoluções tomadas pela União no que se refere às requisições de pessoal e material, embora tenham força de lei, não passam na prática de recomendações, que os Estados observam ou ignoram conforme os seus interesses. Como os "Artigos da Confederação" exigiam o acordo dos treze Estados membros para a execução de qualquer medida importante, a União tinha seus movimentos presos à vontade conjunta dos Estados, impedindo que muitas resoluções necessárias ao bem estar da nação fossem executadas. O Congresso, atualmente, mal consegue meios de manter as aparências de funcionamento...cada Estado, cedendo a voz persuasiva de interesses ou conveniências imediatas, vem sucessivamente retirando do seu apoio, até que o frágil e cambaleante edifício esteja prestes a ruir sobre nossas cabeças e esmagar-nos embaixo de seus escombros" (15 p.186). Já a nova Constituição, ao contrário, possibilita ao governo federal os meios necessários para exercer um poder direto sobre os cidadãos, pois concede à União o poder não apenas de dar leis, mas também de fazê-las cumprir, nem que fosse através da coerção, tanto pelos Estados membros quanto pelos cidadãos.

Contra a possível objeção de que a União se tornaria por demais poderosa, colocando em risco a autoridade dos Estados, Hamilton responde que o governo federal é um governo de poderes enumerados, limitados à autoridade delegada pela Constituição. A sua atuação restringe-se às regulamentações de interesse geral como o comércio, as finanças, a guerra etc. Já os problemas particulares de cada Estado permanecem regulamentados por uma legislação local, uma vez que os Estados conservam toda a autoridade não concedida ao governo federal. Aliás, considera que seria mais fácil os governos estaduais invadirem o âmbito de atuação do governo federal do que a União transpor os limites de competência dos Estados. Como demonstra Schwartz houve, na verdade, durante este século uma invasão por parte do governo federal na esfera de atuação dos Estados, contrariando as previsões de Hamilton.

Um governo central forte evitaria ainda, segundo Hamilton, outro grande inconveniente das sociedades políticas: as facções e insurreições, que colocam em risco a ordem social. Presentes na história das repúblicas, e elas têm sido o principal argumento dos defensores do despotismo contra os governos republicanos. Mas a ciência política moderna, observa Hamilton, criou meios de assegurar a liberdade civil, melhorando os sistemas populares de governo, entre os quais a associação de vários Estados numa Confederação. "A distribuição correta do poder entre os diferentes departamentos, a adoção do sistema de controles legislativos, a instituição de tribunais integrados por juízes não sujeitos a demissões sem justa causa, a representação do povo no Legislativo por deputados eleitos diretamente - tudo constitui novidades resultantes dos acentuados progressos dos tempos modernos em busca da perfeição. Criaram-se assim meios - e meios poderosos - permitindo que sejam assegurados os méritos do governo republicano e reduzidas ou evitadas suas imperfeições." (9 p.142). Solução que tem sido empregada ao longo da história e que recebeu a aprovação de importantes autores. Entre eles, destaca Montesquieu, que teria apontado a república federativa como solução para ampliar a esfera do governo popular, conciliando as vantagens da monarquia com as do governo republicano.

Em “Do Espírito das Leis”, Montesquieu identifica a existência de três espécies de governo: republicano, monárquico e despótico. Cada uma dessas formas é associada a uma determinada natureza (o que o faz ser como é, ou seja, o mecanismo de sua estrutura particular) e a um princípio (o que o faz agir, a paixão que o faz mover-se, isto é, a mola que impulsiona suas ações). A natureza da república está no fato da soberania pertencer ao povo, como um todo (democracia), ou numa parcela (aristocracia); da monarquia, do poder soberano estar nas mãos de um só, que governa através de leis fixas e estabelecidas; e do despotismo, quando uma só pessoa governa sem lei nem regra, por sua

vontade e segundo seus caprichos.

A diferença entre esta tipologia e as que lhe antecederam parece clara. Não corresponde nem à classificação clássica, baseada em quem exerce e como é exercido o poder soberano, nem à bipartição de Maquiavel em principados e repúblicas. Ela se aproxima, no entanto, da tipologia maquiaveliana, quando afirma a diferença fundamental entre o governo de um só ou de vários; e mantém uma tipologia tríplice, como os antigos, aplicando um critério axiológico ao governo de uma só pessoa. Parece, portanto, uma combinação de ambas, à medida que considera tanto o sujeito do poder soberano quanto o modo desse sujeito governar.

O princípio do governo republicano, segundo Mostesquieu, é a virtude, definida pelo amor às leis e à pátria. Numa democracia, esse amor pela pátria é identificado no amor pela igualdade, que limita a ambição unicamente ao desejo de servir à pátria, e pela frugalidade, que limita o desejo de ter apenas o necessário no âmbito privado para tornar o público mais abundante. Sendo que o exercício da igualdade e da frugalidade, pois uma não pode subsistir sem a outra, garante o espírito democrático. Já numa aristocracia, o amor pela pátria revela-se no espírito de moderação, que submete os nobres às suas próprias leis, impedindo que eles sejam vistos como exceções na república. O seu objetivo é abolir as desigualdades muito grandes entre os nobres e o povo, restabelecendo na medida do possível a igualdade que a constituição aristocrática necessariamente suprime. O espírito democrático corrompe-se, quando se perde ou se leva ao extremo a igualdade. O aristocrático, por sua vez, caminha para a corrupção a partir do momento em que o poder dos nobres se torna arbitrário; e a corrupção chega ao máximo quando esse poder passa a ser hereditário.

A monarquia tem como princípio, segundo Montesquieu, a honra, isto é, o amor pelas preferências. Embora não haja uma clara definição dessa paixão, pode-se dizer que se trata de um sentimento que conduz os homens a agirem com o objetivo de conquistar ou manter uma boa reputação, podendo inspirar belas ações, desde que seja controlada pela força das leis. Partilhada por aqueles a quem o soberano confiou um encargo público, a honra pressupõe uma sociedade de desiguais, baseada nas diferenciações hierárquicas: ordens ou classes privilegiadas que detêm o poder público.

Considerada como uma mola individual, ela torna-se útil ao bem comum, já que leva cada um ao cumprimento do seu dever. A corrupção desse princípio acontece justamente quando se suprime as prerrogativas dos poderes intermediários, que constituem a própria natureza do governo monárquico. A monarquia caí, então, na pior de todas as formas de governo que é o despotismo. O governo despótico tem, segundo Montesquieu, em seu princípio o medo, que aniquila a coragem e a ambição. Como a natureza deste governo exige uma obediência irrestrita, pois o monarca reina sem lei nem regra, os homens só podem agir em função do temor.

Estabelecida a natureza e o princípio de cada governo, Montesquieu procura mostrar como as leis positivas derivam deles. Já no Prefácio encontra-se a convicção de que elas não são nem arbitrárias nem puramente convencionais, mas elaboradas em relação a uma série de fatores físicos e sociais. Assim, as leis feitas para um determinado povo só ocasionalmente são convenientes para um outro. Da natureza do governo, são derivadas as leis políticas, que estabelecem as relações entre os que governam e os que são governados; de seu principio, as leis civis, que regulam as relações entre os cidadãos. As leis existentes, por exemplo, num governo democrático, devem levar em conta a natureza e o princípio deste governo.

Montesquieu considera então que o governo democrático em uma república é capaz de evitar o despotismo, desde que consiga lidar com o problema das facções que podem surgir em decorrência da diversidade dos interesses.

O problema das facções e da relação entre União e Estados também é discutido por Madison (10,14,38 a 51). A sua abordagem, no entanto, difere da de Hamilton. No caso das facções, identifica dois processos capazes de remediar os seus danos: a remoção de suas causas ou o controle de seus efeitos.

Para remover as suas causas, Madison aponta a possibilidade de dois procedimentos: a destruição da liberdade; e a imposição da

identidade de interesses, opiniões e sentimentos. O primeiro é considerado insensato, uma vez que a liberdade é condição essencial para a vida política; e o segundo, impraticável, pois não se pode acabar com as diferenças entre os homens. "As diversidades de aptidões do homem, nas quais se originam os direitos de propriedade, não deixam de ser um obstáculo quase insuperável para a uniformidade de interesses. A proteção daquelas faculdades é o primeiro objetivo do governo. Da proteção de aptidões diferentes e desiguais para adquirir bens resulta imediatamente a posse de graus e tipos de propriedade também diferentes; e a influência destes sobre os sentimentos e opiniões dos respectivos proprietários propicia uma divisão da sociedade em diferentes classes e partidos" (10 p.148-9). Na verdade, a sua existência é inevitável, porque "as causas latentes das facções estão semeadas na natureza do homem; e as vemos por toda a parte, em diferentes graus de atividade, de acordo com as variadas circunstâncias da sociedade civil" (10 p.149). A única saída constitucional é encontrar meios de administrar essas diferenças: "A coordenação destes diferentes interesses em choque constitui a tarefa principal da legislação moderna e envolve o espírito do partido e da facção nas atividades necessárias e comuns do governo" (10 p.149).

Se as suas causas não podem ser removidas, resta o controle dos seus efeitos. Para tanto, torna-se necessário considerar o tipo de governo. Madison distingue, então, as democracias puras, "que defino como uma sociedade congregando um pequeno número de cidadãos que se reúnem e administram o governo pessoalmente" (10 p.151), das repúblicas "podemos definir república como sendo um governo que deriva todos os seus poderes, direta ou indiretamente, da grande massa do povo, sendo administrado por pessoas que exercem suas funções voluntariamente, durante um limitado período de tempo ou enquanto agirem bem" (39 p.330). Para as democracias puras, não vê como evitar as facções: "uma paixão ou interesse comum dominará, em quase todos os casos, a maioria do conjunto; da própria forma de governo resultarão entendimentos e acordos; e nada haverá para controlar a propensão para sacrificar o partido mais fraco ou um indivíduo servil" (10 p.151). Já para as repúblicas, acredita que seja possível controlar os efeitos maléficos das facções, em razão das suas peculiaridades. Nelas, o exercício do governo é delegado a um pequeno número de cidadãos eleitos, que podem discernir melhor os verdadeiros interesses da nação, pois o processo eletivo possibilita a escolha dos melhores cidadãos. Madison não deixa de reconhecer a possibilidade dos eleitos traírem os interesses do povo, uma vez que eles não estão isentos de buscar seus próprios interesses. A solução apontada está na extensão e estrutura da República: nas grandes Repúblicas as condições de se eleger cidadãos adequados são maiores e existe uma maior variedade de partidos e interesses, tornando menos provável a constituição de uma maioria que oprima a minoria.

O problema da relação entre a União e os Estados é abordado a partir das objeções feitas ao governo proposto. A primeira delas é a de que ele não mantinha a forma e o aspecto de um governo estritamente republicano e federal, criado e estabelecido nos "Artigos da Confederação". Madison argumenta que o problema está na imprecisão com que a palavra República tem sido utilizada: a sua definição precisa revela que essa forma de governo é justamente aquela proposta pela nova

Constituição. Já em relação ao caráter federativo, após ter analisado as características da forma proposto, Madison admite que não se trata estritamente de um governo federal - uma Confederação de Estados soberanos - nem estritamente de um governo nacional - uma consolidação de Estados - mas da composição de ambos : "em seus fundamentos, ela é federal, não nacional; segundo as fontes de onde emanam os poderes normais do governo, é em parte federal e em parte nacional; no exercício desses poderes, é nacional, não federal; na abrangência deles, é outra vez federal, não nacional; finalmente, na maneira autoritária de introduzir emendas não é inteiramente federal nem nacional" (39 p.334).

A segunda objeção refere-se a excessiva quantidade de poderes delegados à União. Ela é respondida a partir da análise de duas

questões: se a totalidade dos poderes do governo central excede o que lhe deveria ser atribuído; e se a quantidade de poderes transferidos para o governo central põe em risco a jurisdição deixada aos Estados. Na primeira, Madison examina os poderes atribuídos à União no que se refere à segurança contra ameaças externas, A segurança contra ameaças estrangeiras constitui uma das finalidades primordiais da sociedade civil. É um objetivo reconhecido e essencial da União americana. Os poderes indispensáveis para atingi-lo devem ser efetivamente confiados aos órgãos federais" (41 p.344). Entre esses poderes, destaca o de declarar guerra, suprir exércitos, regulamentar e convocar a milícia; arrecadar impostos e fazer empréstimos regulamentação das relações com países estrangeiros, manutenção da harmonia e do adequado relacionamento entre os Estados, entre outros assuntos, e concluí que nenhuma parcela do poder atribuído à União é desnecessária ou imprópria, na medida em que todos são imprescindíveis para a realização dos seus objetivos. Inclui nessa categoria os poderes de "regulamentar o comércio entre os diversos Estados...cunhar moedas e fixar seu valor e o das estrangeiras...fixar padrões de pesos e medidas. Estabelecer o serviço de correios" (42 p.356), entre outros. Na segunda questão, argumenta que os governos centrais e estaduais são investidos de diferentes poderes para executarem diferentes missões, e que os poderes delegados ao governo central são poucos e definidos, enquanto os poderes que permanecem com os governos estaduais são numerosos e imprecisos.

A terceira objeção à nova Constituição refere-se a sua suposta violação do princípio proposto por Montesquieu da separação dos poderes, colocando em risco a liberdade e a própria existência do governo. Madison não contesta de que nenhuma verdade política tem maior valor do que o princípio da separação dos ramos legislativo, executivo e judiciário. O problema, para ele, está na sua correta interpretação. Como Montesquieu tinha apontado a Constituição inglesa como modelo, ela deveria ser então a fonte para se extrair o verdadeiro sentido desse princípio. Ora, a sua análise mostra que os três ramos no governo inglês não estão separados e distintos. Ao contrário, existe uma participação mútua entre eles. Isso significa que o princípio da separação postula tão somente que os ramos não devem se concentrar num único lugar, pois isso seria a característica de um governo tirânico. Essa reunião, segundo Madison, não existe no projeto da nova Constituição, que respeita o princípio da distribuição dos poderes tanto no nível estadual quanto federal. Quanto as garantias de que nenhum dos ramos invada o âmbito dos outros, não acredita que a simples demarcação, no papel, constitua uma sólida barreira contra as possíveis violações. Depois de descartar as soluções até então propostas, que tentavam evitar essa concentração através de medidas externas à estrutura do governo, Madison sugere um sistema de controles mútuos entre os próprios ramos do governo: "a grande segurança contra uma gradual concentração de vários poderes no mesmo ramo do governo consiste em dar aos que administram cada um deles os necessários meios constitucionais e motivações pessoais para que resistam às intromissões dos outros." (51 p.418).

CONCLUSÃO

Em conclusão, os artigos de Alexander Hamilton, John Jay e James Madison, publicados sob o pseudônimo "Publius" em "O Federalista", oferecem uma defesa detalhada e bem fundamentada da nova Constituição dos Estados Unidos. Eles abordam questões cruciais como a segurança nacional, a relação entre os estados e o governo central, as facções e insurreições, e a separação dos poderes. Através de uma análise rigorosa e bem estruturada, os autores demonstram que a forma federativa de governo é a mais adequada para garantir a tranquilidade, a liberdade e a segurança do povo americano.

Jay destaca a importância de um governo central forte para garantir a segurança nacional e a harmonia entre os estados, enquanto Hamilton analisa o problema das dissensões entre os estados e o perigo das facções. Madison, por sua vez, discute a relação entre a União e os estados e apresenta soluções para controlar os efeitos maléficos das facções.

Os autores defendem que a nova Constituição proporciona um equilíbrio adequado

entre os poderes da União e dos estados, garantindo a segurança e a liberdade do povo americano. Eles também destacam a importância da separação dos poderes e da distribuição de poderes entre os diferentes ramos do governo.

"O Federalista" é uma obra fundamental para entender as bases conceituais do federalismo moderno e a importância de um governo central forte para garantir a segurança e a tranquilidade de uma nação. Os artigos de Hamilton, Jay e Madison oferecem uma visão profunda e bem fundamentada da nova Constituição e sua capacidade de promover a felicidade e a liberdade do povo americano.

Além disso, a obra também destaca a importância da liderança e da visão política para moldar o futuro de uma nação. Os autores demonstram que a criação de uma União sólida e eficaz é fundamental para o sucesso de uma nação e que a nova Constituição é um passo importante nessa direção.

Em última análise, "O Federalista" é uma obra que continua relevante até hoje, oferecendo insights valiosos sobre a natureza do governo e da política. Sua leitura é fundamental para qualquer pessoa interessada em entender as bases do sistema político americano e a importância de um governo eficaz para promover a liberdade e a segurança de seus cidadãos. Não resta dúvida que os federalistas inovaram. Eles apresentaram uma forma de governo federal sem precedentes na história do pensamento político: uma divisão de poderes entre a União e os Estados membros que se caracteriza pela plena soberania no domínio apropriado de cada um. Novidade que é reconhecida e assumida não é motivo de orgulho do povo Americano o fato de que, embora demonstrando um justo respeito pelos conceitos dos tempos passados e de outras nações, não dedica uma cega veneração pelas coisas antigas, hábitos ou títulos, capaz de anular as sugestões de seu próprio bom-senso, o conhecimento de sua própria situação e as lições de sua própria experiência? A este denotado espírito a posteridade ficará em débito pela posse - e o mundo, pelo exemplo - de numerosas inovações apresentadas no cenário americano em favor dos direitos privados e da felicidade do homem.

"O Federalista" permanece uma obra de grande relevância contemporânea, fornecendo percepções valiosas sobre a natureza do governo e da política. Sua leitura é essencial para qualquer pessoa que deseje compreender as bases do sistema político americano e a importância de um governo eficaz na promoção da liberdade e segurança de seus cidadãos. Os federalistas foram verdadeiros inovadores ao apresentar uma forma de governo federal sem precedentes na história do pensamento político. Eles estabeleceram uma divisão de poderes entre a União e os Estados membros, caracterizada pela soberania plena em suas respectivas esferas de atuação. Essa inovação é reconhecida e valorizada. O povo americano não se orgulha apenas de respeitar os conceitos do passado e de outras nações, mas também de não se deixar levar por uma veneração cega pelas tradições, hábitos ou títulos que possam obscurecer o bom senso, o conhecimento de sua própria situação e as lições de sua própria experiência. Esse espírito inovador deixará um legado duradouro para as gerações futuras, que se beneficiarão da posse de instituições políticas avançadas e do exemplo de inovações que promovem os direitos privados e a felicidade do homem.

"O Federalista" constitui uma obra de importância capital para a compreensão das bases conceituais do federalismo contemporâneo, bem como para a percepção da relevância de um governo central robusto na garantia da segurança e da estabilidade nacional. Os ensaios elaborados por Hamilton, Jay e Madison proporcionam uma análise profunda e rigorosamente fundamentada da nova Constituição, evidenciando sua potencialidade para promover a prosperidade e a liberdade do povo americano.

REFERÊNCIAS

EPSTEIN, D. F. The Political Theory of "The Federalist". Chicago, University of Chicago Press, 1984

MADISON, J.; HAMILTON, A.; JAY, J. O Federalista. São Paulo, Editora Abril (Coleção Os Pensadores), 1978

MONTESQUIEU, C. S. Do Espírito das Leis.

São Paulo, Martins Fontes, 2000

PANGLE, T. L. The Spirit of Modern Republicanism. Chicago, University of Chicago Press, 1988

SCHWARTZ, B.O Federalismo Norte-Americano Atual. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1986

RESUMO

O trabalho abordou a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil, destacando os desafios enfrentados por educadores e as práticas pedagógicas adotadas para promover um ensino mais acessível. A crescente identificação do transtorno do espectro autista (TEA) e as políticas públicas de inclusão trouxeram novas demandas para as escolas, exigindo maior preparo dos profissionais da educação. O objetivo foi analisar as estratégias utilizadas pelos educadores para atender às necessidades das crianças autistas na Educação Infantil, identificar os desafios enfrentados e propor soluções para melhorar a inclusão escolar. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica baseada em livros, artigos científicos e legislações que tratam do tema, buscando compreender as melhores práticas e diretrizes para um ensino inclusivo. Os resultados evidenciaram que, apesar dos avanços na legislação e no reconhecimento da importância da inclusão, muitos educadores ainda encontraram dificuldades devido à falta de formação específica, infraestrutura inadequada e poucos recursos pedagógicos adaptados. No entanto, metodologias como o ensino estruturado, o uso de comunicação alternativa e estratégias individualizadas mostraram-se eficazes no processo de aprendizagem.
Concluiu-se que, para uma inclusão efetiva, é essencial investir na capacitação contínua dos educadores, na adaptação dos espaços escolares e no fortalecimento das políticas públicas. A educação infantil tem um papel crucial no desenvolvimento das crianças autistas, e garantir um ambiente acolhedor e estruturado é fundamental para o seu progresso acadêmico e social.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão Escolar. Educação Infantil.

ABSTRACT

The study addressed the inclusion of children with autism in early childhood education, highlighting the challenges faced by educators and the pedagogical practices adopted to promote more accessible learning. The increasing identification of autism spectrum disorder (ASD) and public policies on inclusion have brought new demands to schools, requiring better preparation of education professionals. The objective was to analyze the strategies used by educators to meet the needs of autistic children in early childhood education, identify the challenges faced, and propose solutions to improve school inclusion. To achieve this, a bibliographic research was conducted based on books, scientific articles, and legislation on the subject, aiming to understand the best practices and guidelines for inclusive education. The results showed that despite advancements in legislation and the growing recognition of the importance of inclusion, many educators still faced difficulties due to a lack of specific training, inadequate infrastructure, and limited adapted teaching resources. However, methodologies such as structured teaching, the use of alternative communication, and individualized strategies proved effective in the learning process. It was concluded that, for effective inclusion, it is essential to invest in the continuous training of educators, the adaptation of school environments, and the strengthening of public policies. Early childhood

education plays a crucial role in the development of autistic children, and ensuring a welcoming and structured environment is fundamental for their academic and social progress.

Keywords: Autism.School Inclusion. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A questão do autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem ganhado cada vez mais atenção, especialmente no contexto da

Educação Infantil. O autismo é uma condição que afeta a forma como a criança se comunica, interage socialmente e aprende. Embora as crianças com TEA apresentem características muito distintas, elas compartilham dificuldades em áreas como linguagem, comportamento e interação social. No Brasil, a cada vez mais, se fala sobre a importância do diagnóstico precoce e da inclusão escolar dessas crianças, reconhecendo que, quanto mais cedo elas tiverem o apoio adequado, maiores são suas chances de desenvolverem habilidades importantes para a vida.

Este trabalho surge nesse cenário, com o intuito de investigar como a Educação Infantil pode ser um espaço mais inclusivo e acolhedor para crianças com autismo. A ideia é compreender os desafios enfrentados pelos professores, suas práticas pedagógicas e o que pode ser feito para que a aprendizagem dessas crianças se dê de forma mais eficiente. O estudo se justifica pela necessidade urgente de formar educadores capazes de lidar com as particularidades de cada criança com TEA e criar um ambiente onde todas as crianças, independente de suas condições, possam aprender e se desenvolver.

A Educação Infantil é uma fase decisiva no desenvolvimento de qualquer criança. É nela que as bases para o aprendizado são formadas, seja para a comunicação, a socialização ou o conhecimento de mundo. No caso das crianças com TEA, esse desenvolvimento pode ser ainda mais desafiador, mas, ao mesmo tempo, pode representar uma grande oportunidade para educadores, pais e especialistas colaborarem e ajudarem a criança a superar essas barreiras. Portanto, a proposta desse estudo é contribuir para que as práticas pedagógicas adotadas nas escolas atendam melhor as necessidades dessas crianças, respeitando suas individualidades e potencializando seu aprendizado.

O objetivo principal deste trabalho é investigar como os educadores lidam com as crianças com autismo na Educação Infantil, explorando as práticas que têm sido

adotadas, os obstáculos que surgem nesse processo e as soluções que podem ser aplicadas para promover a inclusão. Busca-se entender como as políticas públicas e as leis de inclusão têm impactado a formação dos educadores e o funcionamento das escolas, e, a partir disso, propor novas ideias e estratégias para melhorar a educação dessas crianças.

A pesquisa será baseada em uma revisão bibliográfica, onde serão analisados estudos e publicações que tratam do autismo e da inclusão na Educação Infantil. O foco será examinar as principais práticas pedagógicas que têm sido eficazes, além de identificar os principais desafios enfrentados pelos professores.

DESENVOLVIMENTO

A etapa da Educação Infantil

A Educação Infantil, essa etapa tão essencial na vida de uma criança, é o alicerce sobre o qual se constrói todo o desenvolvimento futuro. Nessa fase, que vai dos 0 aos 5 anos, é onde as bases do conhecimento, das habilidades sociais e até das emoções são estabelecidas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil tem a missão de promover o desenvolvimento integral da criança, tanto no aspecto físico quanto psicológico, intelectual e social. Não é só um momento de preparação para o Ensino Fundamental, é, na verdade, um período essencial para a construção do ser humano, onde ele começa a entender o mundo, a interagir com os outros e a descobrir suas próprias habilidades.

Segundo Vieira, Moreira e Lima (2023) aqui, as práticas pedagógicas são moldadas de acordo com as necessidades e o ritmo de cada criança, respeitando as diferenças e valorizando o processo de aprendizagem de forma lúdica. O brincar, por exemplo, não é apenas um momento de diversão, mas sim uma forma de aprender, onde as crianças se expressam, criam, resolvem problemas e, de forma muito natural, desenvolvem habilidades cognitivas, motoras e emocionais.

E o que é mais interessante, é que elas não percebem que estão aprendendo, tudo acontece de forma prazerosa, sem aquela pressão do "preciso estudar". O ambiente precisa ser acolhedor e estimulante, para que a criança se sinta segura para explorar, testar, errar e, claro, aprender com tudo

isso.

Mas, apesar de ser uma etapa tão importante, a Educação Infantil no Brasil ainda enfrenta muitos desafios. Corsino (2020) explica que a falta de recursos adequados, a desigualdade no acesso e a carência de profissionais bem preparados são obstáculos significativos para que todas as crianças recebam a educação de qualidade que merecem. A formação dos educadores, por exemplo, é um ponto fundamental.
Embora a qualificação dos profissionais tenha avançado ao longo dos anos, muitos educadores ainda não têm o suporte necessário para lidar com a diversidade de necessidades presentes em sala de aula. Muitos estão sobrecarregados com turmas grandes e com pouco material pedagógico, o que dificulta a adaptação das atividades para atender todos os alunos da mesma forma.
Mas nem tudo é um mar de dificuldades. De acordo com Lopes (2022) nos últimos anos, a situação tem melhorado, e as políticas públicas têm se voltado mais para a ampliação do acesso e da qualidade da Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e outras políticas públicas têm buscado garantir que as escolas ofereçam mais do que apenas um espaço para as crianças ficarem, mas um lugar onde elas possam de fato aprender e se desenvolver em todas as suas potencialidades. A busca por uma formação de educadores mais qualificada e a ampliação da infraestrutura das escolas têm feito diferença, e a conscientização de que a Educação Infantil é, de fato, a base para um futuro melhor tem ganhado força.
A Educação Infantil é uma etapa essencial para o desenvolvimento das crianças, pois é nela que se formam as bases do aprendizado e da convivência social. Embora os desafios ainda sejam muitos, especialmente no que diz respeito à inclusão e à formação dos educadores, os avanços estão sendo feitos. O futuro da educação no Brasil depende, em grande parte, de como essa etapa será valorizada e aprimorada. Afinal, investir na Educação Infantil é investir no futuro de todo o país.

O Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista, mais conhecido como autismo, é um transtorno do desenvolvimento que afeta a forma como a criança se comunica, interage socialmente e se comporta. O mais interessante é que ele pode se manifestar de maneiras bem diferentes de uma pessoa para outra, o que leva ao uso do termo "espectro", já que o autismo pode se apresentar de forma leve ou mais severa. As

dificuldades relacionadas à comunicação, à interação social e a comportamentos repetitivos são características comuns, mas o impacto de cada uma dessas dificuldades varia bastante entre os indivíduos. Mesmo sendo uma condição que já é bastante estudada, ainda há muitos aspectos a serem compreendidos.
De acordo com Orrú (2024) hoje em dia, a prevalência do autismo tem sido cada vez mais discutida, e muitos estudos mostram que o número de crianças diagnosticadas está aumentando. Esse aumento, em parte, pode ser atribuído à melhoria nos métodos de diagnóstico e ao maior conhecimento sobre a condição. Segundo a Organização Mundial da Saúde, a cada 160 crianças, uma apresenta algum grau de autismo. No Brasil, esse número também tem crescido, o que exige uma resposta mais rápida e eficaz das políticas públicas, especialmente no campo da educação.
Quanto aos sintomas, as crianças com autismo podem ter dificuldades em várias áreas. Segundo Viana (2020) a comunicação, por exemplo, é um dos aspectos mais impactados. Muitas vezes, essas crianças têm dificuldades em expressar suas necessidades, seja por fala ou outros meios. Além disso, elas podem ter uma interpretação diferente dos sinais sociais, como expressões faciais ou tom de voz, o que dificulta suas interações com os outros.
Outra característica marcante são os comportamentos repetitivos. Algumas crianças podem se envolver em movimentos corporais repetitivos, como balançar o corpo ou bater as mãos, ou ainda insistir em uma rotina rígida, o que gera um desconforto enorme se algo mudar e também podem ter interesses muito restritos, focando intensamente em um único tema ou objeto.

O diagnóstico do autismo não é simples, pois não existem exames de sangue ou imagens que possam confirmar a condição. Conforme explicam Salgado et al. (2022) ele é feito com base em observações clínicas detalhadas e no acompanhamento do histórico de desenvolvimento da criança. O diagnóstico precoce é fundamental para que a criança receba o apoio adequado o mais rápido possível. Esse diagnóstico é feito por uma equipe de profissionais, que pode incluir médicos, psicólogos e fonoaudiólogos. O mais importante nesse processo é uma análise cuidadosa do comportamento da criança, além de testes específicos que avaliam sua capacidade de comunicação e socialização.
Quando se fala no tratamento do autismo, é importante entender que não existe cura para o transtorno, mas sim formas de intervenção que podem ajudar a minimizar

os sintomas e melhorar a qualidade de vida da criança. O tratamento é, em geral, individualizado, adaptado conforme as necessidades de cada criança. Segundo Camelo et al. (2022) a terapia comportamental, como a Análise Comportamental Aplicada (ABA), é uma das mais utilizadas, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades sociais, de comunicação e também a controlarem comportamentos repetitivos. Além disso, terapias ocupacionais e fonoaudiológicas são muito importantes para trabalhar a coordenação motora e a comunicação verbal e não verbal. Em alguns casos, quando necessário, podem ser prescritos medicamentos para controlar sintomas associados, como agressividade ou hiperatividade.
O autismo é uma condição complexa, e o caminho para uma educação e inclusão efetiva exige o envolvimento de profissionais qualificados, além de um suporte contínuo. Quanto mais cedo a intervenção acontecer, mais possibilidades há de a criança se adaptar e aprender a lidar com os desafios que o autismo impõe, conseguindo desenvolver suas potencialidades e ter uma vida mais plena.

Os impactos do autismo na aprendizagem
O crescimento expressivo das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas redes públicas e privadas brasileiras – 44,4 % de aumento entre 2023 e 2024, saltando de 636 mil para quase 919 mil alunos, impõe à escola o desafio de compreender como as particularidades do espectro afetam o percurso acadêmico (BRASIL, 2025).
No cenário internacional, a prevalência estimada passou para 1 em 31 crianças de oito anos segundo o Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2025a), mais que o triplo do índice histórico divulgado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023). Esses dados dimensionam a urgência de políticas pedagógicas baseadas em evidências. Do ponto de vista cognitivo, indivíduos com TEA frequentemente apresentam déficits em flexibilidade mental, o que dificulta a alternância entre tarefas e a adaptação a mudanças na rotina escolar (Rodrigues et al., 2024).
Essa rigidez pode levar a frustração diante de instruções múltiplas ou de alterações inesperadas no planejamento didático, reduzindo o engajamento e a eficácia da aprendizagem. As funções executivas planejamento, organização e controle inibitório são igualmente impactadas. Meta-análise de Van der Schoot et al. (2024) aponta que limitações nessas funções estão diretamente associadas a

rendimento inferior em leitura, ortografia e matemática, sobretudo quando o TEA coexiste com deficiência intelectual. A lacuna acadêmica tende a se acentuar à medida que as demandas curriculares se tornam mais complexas. A linguagem constitui outro eixo crítico.
A revisão de Teixeira, Amorim e Silva (2024) demonstrou que crianças autistas adquirem vocabulário concreto mais lentamente que pares neurotípicos e apresentam menor precisão no uso pragmático da linguagem, prejudicando a compreensão leitora. Todavia, intervenções narrativas intensivas centradas em histórias estruturadas, pistas visuais e feedback imediato elevaram significativamente a produção oral e a compreensão textual de estudantes de 8 a 12 anos.
Estudo longitudinal europeu com 9 173 alunos revelou correlação negativa robusta entre sintomas autísticos e desempenho em leitura, matemática e ciências (Schwartz; Lim, 2024). Os autores apontam o vocabu-

lário restrito, aliado à comportamentos de escape, como mediadores desse resultado, sugerindo que estratégias de ampliação lexical e apoio comportamental podem reduzir parte do hiato.

Sob a ótica do ambiente escolar, pesquisas evidenciam que culturas inclusivas fortes atenuam os efeitos adversos. Kefallinou, Roberts e Webster (2024) verificaram que escolas primárias que adotam o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e práticas colaborativas geram ganhos sociais e acadêmicos superiores aos observados em contextos segregados.

A UNESCO (2024) corrobora que remover barreiras curriculares e atitudinais é condição para progressão equitativa. Entretanto, dificuldades de autorregulação e comportamentos desafiadores seguem como entraves centrais. Reportagens sobre distritos texanos indicam aumento de 32 % nas solicitações de educação especial, com docentes sobrecarregados e alta rotatividade (CDC, 2025b).

Situação semelhante aparece em redes brasileiras, onde a formação inicial e continuada ainda não contempla, de forma consistente, análise funcional do comportamento nem adaptações sensoriais. Projetos recentes buscam suprir essas lacunas. O READ Project, nos Estados Unidos, agrega instrução explícita de inferência e suporte visual a alunos do 4.º ao 8.º ano, mostrando ganhos iniciais em compreensão de texto (CDC, 2025b). Contudo, investigação da Universidade da Carolina do Norte concluiu que simplesmente aumentar horas de terapia não garante avanço adicional, reforçando a importância da personalização e da qualidade dos programas (Rodrigues et al., 2024).

Avaliações psicopedagógicas individualizadas são imprescindíveis. Estudo correlacional relacionando escores de QI, memória de trabalho e ansiedade ao rendimento de 162 alunos autistas concluiu que esses três fatores, quando bem mapeados, permitem a construção de planos de ensino mais assertivos (Van Der Schoot et al., 2024). Tais achados indicam que o sucesso escolar depende de intervenções ajustadas às potencialidades e fragilidades de cada estudante.

Portanto, o impacto do autismo na aprendizagem é multifacetado, abrangendo aspectos cognitivos, linguísticos, comportamentais e ambientais. Evidências recentes demonstram que diagnósticos precoces, práticas pedagógicas estruturadas, apoio comportamental e culturas escolares inclusivas podem mitigar os efeitos negativos do TEA. Resta aos sistemas educacionais investir em formação docente continuada, recursos individualizados e monitoramento sistemático para transformar presença em participação efetiva.

A Inclusão de Crianças com Autismo na Educação Infantil: Práticas, Desafios e Soluções

Incluir crianças com autismo na Educação Infantil é um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade incrível de aprendizagem para todos. Cada criança é única e traz para a sala de aula não só suas particularidades, mas também formas diferentes de enxergar o mundo. O autismo, por ser um transtorno do espectro, se manifesta de várias maneiras, o que exige que os educadores estejam preparados para adaptar suas práticas e, mais do que isso, para enxergar as potencialidades de cada aluno.

Os educadores têm adotado algumas estratégias para tornar o ambiente mais acessível e acolhedor para as crianças com TEA. Segundo Chiote (2023) eles costumam utilizar recursos visuais, como cartazes, imagens e sinais, que ajudam as crianças a entender melhor as rotinas e as instruções. Além disso, muitas vezes são realizadas atividades em grupos pequenos, para que o aprendizado seja mais individualizado e as crianças possam interagir de maneira mais tranquila. Os educadores também buscam incentivar a comunicação, seja ela verbal ou não verbal, respeitando o ritmo de cada criança, o que ajuda a reduzir a ansiedade e a promover o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

Mas apesar de todos os esforços, existem muitos desafios nesse processo. De acordo com Araújo, Santos e Borges (2021) a falta de formação específica sobre autismo ainda é um grande obstáculo. Muitos educadores se sentem despreparados

para lidar com as necessidades de uma criança com TEA, o que gera insegurança e,

em alguns casos, até frustração. Além disso, a infraestrutura das escolas, em muitos casos, não está adequada para receber essas crianças. Falta de materiais pedagógicos adaptados e a escassez de profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais e psicopedagogos, tornam o trabalho dos educadores ainda mais complexo.

Outro ponto difícil de lidar são as questões sociais. De acordo com Silva e Milan (2023) crianças com autismo podem ter dificuldades de interação com os colegas, já que muitas vezes não conseguem ler corretamente as expressões faciais ou os sinais sociais, o que pode levar a mal-entendidos.

Isso, em alguns casos, pode resultar em exclusão ou até mesmo em atitudes discriminatórias por parte de outros alunos. Por isso, é essencial que a comunidade escolar, incluindo os alunos, seja sensibilizada para as necessidades dessas crianças, a fim de promover um ambiente mais inclusivo.

Mas há soluções possíveis. Uma delas é a capacitação constante dos educadores. Para Gonçalves et al. (2024) quanto mais preparados estiverem, mais seguros se sentirão ao lidar com as crianças com autismo. Além disso, é preciso que as escolas invistam em materiais didáticos mais adequados e criem ambientes que favoreçam o aprendizado e a socialização. Profissionais especializados, como fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, são imprescindíveis para complementar o trabalho do educador e garantir um desenvolvimento mais eficaz.

A colaboração entre os educadores, as famílias e os profissionais da saúde também é essencial. Com um trabalho em equipe, é possível oferecer uma abordagem mais holística e eficaz, garantindo que a criança com autismo tenha o apoio necessário para se desenvolver tanto na escola quanto fora dela. Afinal, a inclusão é um processo contínuo, que depende da adaptação constante de todos os envolvidos (Farias et al., 2023).

A inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil é um reflexo de uma sociedade que se importa e que reconhece que todos têm o direito de aprender e de se desenvolver. Os desafios são muitos, é verdade, mas também são muitas as soluções que podem ser aplicadas para transformar as dificuldades em oportunidades. Quando as escolas oferecem o suporte necessário, e quando todos os envolvidos entendem a importância de um olhar sensível para as necessidades de cada criança, o processo de inclusão se torna não só possível, mas profundamente

enriquecedor para todos.

O Impacto das Políticas Públicas e Leis de Inclusão na Formação dos Educadores e no Funcionamento das Escolas

As políticas públicas e as leis de inclusão têm desempenhado um papel muito importante na transformação da educação no Brasil, especialmente quando o assunto é garantir que crianças com deficiências ou outras necessidades especiais possam ter acesso a uma educação de qualidade.

A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, por exemplo, é clara ao afirmar que todos têm direito à educação, independentemente de suas condições, e isso tem feito com que as escolas busquem maneiras de se adaptar a essa realidade. No entanto, esse processo de adaptação não tem sido fácil e traz consigo uma série de desafios, tanto para as escolas quanto para os educadores.

A Lei Brasileira de Inclusão, junto com outras legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exige que as escolas ofereçam uma educação que atenda a todos os estudantes, sem exceções. Mas não basta só fazer a matrícula do aluno com deficiência em uma turma regular, é preciso criar condições para que ele realmente aprenda.

Para Nery e Sales (2024) isso inclui adaptações nos espaços físicos, no material didático e até mesmo no próprio currículo. A ideia é garantir que o estudante com deficiência possa seguir o mesmo caminho de aprendizagem que os outros, sem que isso signifique ser tratado de forma diferente, mas sim com o suporte que ele precisa para alcançar seu potencial.

Porém, apesar das boas intenções das leis e políticas, a realidade das escolas brasileiras ainda está longe de ser ideal. A formação dos educadores, por exemplo, tem sido um ponto crítico. Muitas vezes, os professores não têm a formação adequada para lidar com a diversidade de necessidades presentes em

uma sala de aula inclusiva, como descreve Corsino (2020).
Embora existam programas de capacitação, o acesso a eles não é tão amplo quanto deveria, e muitos educadores sentem que a teoria que aprendem nos cursos não é suficiente para lidar com as dificuldades do dia a dia. Faltam, na verdade, estratégias práticas, que ajudem os professores a adaptar suas aulas e lidar com as questões comportamentais e emocionais que surgem com os alunos com deficiências.

Outro desafio é a infraestrutura das escolas. Apesar de muitas escolas terem feito algumas adaptações, como rampas de acesso e salas de aula mais acessíveis, ainda há uma grande escassez de recursos, como materiais pedagógicos adaptados ou tecnologias assistivas. Sem esses recursos, é difícil garantir que a educação seja realmente inclusiva. As escolas, em sua maioria, ainda enfrentam dificuldades para oferecer um ambiente físico e pedagógico adequado a todos os alunos (Suassuna, 2021).
No entanto, é importante notar que as políticas de inclusão também trouxeram muitos avanços. A inclusão tem provocado uma mudança de mentalidade, tanto nas escolas quanto na sociedade. Os educadores estão, aos poucos, se conscientizando da importância de criar um ambiente mais acolhedor, onde todos se sintam parte do grupo. Muitos passaram a adotar metodologias mais flexíveis, com atividades diversificadas que atendem a diferentes formas de aprender. E as famílias também têm desempenhado um papel importante nesse processo, ao apoiar a inclusão e colaborar com os educadores na construção de soluções que ajudem seus filhos a se desenvolver.
A inclusão é um processo contínuo e que exige um esforço conjunto. Para que ela seja realmente efetiva, é preciso que as escolas, os educadores e as famílias estejam cada vez mais preparados para lidar com a diversidade. Isso significa investir em formação contínua para os professores, garantir recursos e materiais adequados e, principalmente, trabalhar a conscientização e a empatia entre todos os envolvidos. Quando essas condições são atendidas, a educação inclusiva se torna não só uma obrigação legal, mas uma realidade que enriquece a vida de todos, mostrando que a diversidade, longe de ser um obstáculo, é uma fonte de aprendizagem e crescimento para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa foi possível perceber que, apesar dos avanços nas políticas públicas e na conscientização sobre a inclusão, ainda há muito a ser feito. A formação dos educadores é um ponto central: muitos professores ainda não têm a capacitação necessária para lidar com as especificidades do autismo. Além disso, as escolas ainda enfrentam dificuldades em oferecer um ambiente físico e pedagógico adequado para essas crianças. A falta de recursos, a sobrecarga de turmas e a falta de formação continuada para os profissionais da educação são barreiras que, ainda hoje, dificultam

o pleno acesso dessas crianças à educação de qualidade.
Porém, é importante destacar que existem soluções sendo adotadas e resultados positivos surgindo quando educadores, famílias e a comunidade se unem para buscar a melhor forma de incluir as crianças com autismo. Práticas como a adaptação do currículo, o uso de metodologias específicas e a criação de um ambiente mais acolhedor fazem toda a diferença no processo de aprendizagem dessas crianças. No fim das contas, a inclusão não significa apenas colocar a criança na mesma sala de aula, mas oferecer condições reais para que ela participe ativamente e se desenvolva.
A Educação Infantil precisa entender que a diversidade é uma riqueza, e o autismo, com todas as suas peculiaridades, é uma parte dessa diversidade. Encarar
o autismo como uma oportunidade de aprendizado, e não como um obstáculo, é o primeiro passo para garantir que todas as crianças possam ter uma experiência escolar positiva e significativa. O caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva passa pela continuidade de políticas públicas que favoreçam o acesso e a qualificação dos profissionais, garantindo que as crianças com autismo tenham seu direito de aprender respeitado. Dessa forma, podemos criar um futuro onde a inclusão, de fato, se torne

uma realidade para todas as crianças, com autismo ou não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Paulo Henrique; SANTOS, Verônica Andrade; BORGES, Isabella Carolina. O autismo e a inclusão na educação infantil: estudo e revisão. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 2, p. 19775-19789, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Crescem matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>.
Acesso em: 13 maio 2025.

CAMELO, Fábio Mesquita et al. Diagnóstico e tratamento do transtorno do espectro autista. RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218, v. 3, n. 7,
p. e371619-e371619, 2022.

CENTROS DE CONTROLE E PREVENÇÃO DE DOENÇAS (CDC). Dados e
estatísticas sobre transtorno do espectro autista. Atlanta, 2025a. Disponível em:
<https://www.cdc.gov/autism>. Acesso em: 13 maio 2025.

CENTROS DE CONTROLE E PREVENÇÃO DE DOENÇAS (CDC). Serviços
educacionais para alunos com autismo: relatório pós-pandemia. Atlanta, 2025b. Disponível em: <https://www.cdc.gov/education>. Acesso em: 13 maio 2025.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica. Digitaliza Conteúdo, 2023.

CORSINO, Patrícia (Ed.). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Autores Associados, 2020.

DYONISIO, Cristiane Makida; GIMENEZ, Roberto. Status sociométrico de alunos com transtorno do espectro do autismo na educação infantil e ensino fundamental. Revista Educação Especial, v. 36, p. 1-27, 2020.

FARIAS, Crysllane Pereira Santos et al. A inclusão de crianças com autismo no âmbito educacional: desafios e perspectivas. Revista Internacional de Estudos Científicos, v. 1, n. 2, p. 220-234, 2023.

GONÇALVES, Luciana Marinho Soares et al. A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e oportunidades. Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 10, p. 4484-4500, 2024.

KEFALLINOU, A.; ROBERTS, J.; WEBSTER, A. Inclusão e resultados de alta qualidade para alunos com TEA. Fronteiras na Educação, Lausanne, v. 9, 2024.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. Educação Infantil e registro de práticas. Cortez Editora, 2022.

NERY, Ligia Santos Pereira; SALES, Sheila Cristina Furtado. Criança com autismo na educação infantil. Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, v. 1, p. 5851-5868, 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Transtornos do espectro do autismo – ficha técnica. Genebra, 2023. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 13 maio 2025.

ORRÚ, Sílvia Ester. O autismo em meninas e mulheres: Diferença e interseccionalidades. Editora Vozes, 2024.

RODRIGUES, M.; et al. Flexibilidade cognitiva no TEA: meta-análises.
Neuroscience & Biobehavioral Reviews, Oxford, v. 152, p. 104-118, 2024.

SALGADO, Nathalia Di Mase et al. Transtorno do Espectro Autista em Crianças: Uma Revisão Sistemática sobre o Aumento da Incidência e Diagnóstico. Research, Society and Development, v. 11, n. 13, p. e512111335748-e512111335748, 2022.

SCHWARTZ, E.; LIM, S. A lacuna de desempenho acadêmico entre alunos com e sem SEND. Revista Europeia de Educação para Necessidades Especiais, Abingdon, v. 39, n. 1, p. 1-19, 2024.

SILVA, Erica Dantas; MILAN, Davi. O papel do professor na inclusão de alunos com autismo na educação infantil: uma análise dos desafios e das possibilidades.
Revista Educação Especial em Debate, v. 8, n. 16, p. 18-35, 2023.

SUASSUNA, Janieli de Souza Santos. Inclusão escolar de alunos com autismo na educação infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 7, p. 1417-1429, 2021.

TEIXEIRA, L.; AMORIM, P.; SILVA, R. Intervenção narrativa e compreensão leitora no TEA.

Jornal de Autismo e Transtornos do Desenvolvimento, Nova York, v. 55,
n. 12, p. 5198-5215, 2024.

UNESCO. Inclusão na educação – página de políticas. Paris, 2024. Disponível em: <https://www.unesco.org/education>. Acesso em: 13 maio 2025.

VAN DER SCHOOT, I.; et al. Habilidades acadêmicas em alunos com TEA e deficiência intelectual: revisão sistemática e meta-análise. Pesquisa em Deficiências de Desenvolvimento, Amsterdã, v. 139, e104448, 2024.

VIANA, Ana Clara Vieira et al. Autismo: uma revisão integrativa. Saúde dinâmica, v. 2, n. 3, p. 1-18, 2020.

VIEIRA, Gabriele Aparecida Barbosa; MOREIRA, Cristina Alves; LIMA, Brenda Caroline Rezende. Educação infantil. Revista Eletrônica Interdisciplinar, v. 15, n. 3, 2023.

A ARTE E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

JULYANA GOUVEIA PRATES QUEDAS

RESUMO
A arte, ao estimular a criatividade, a sensibilidade e a expressão, promove a integração de diferentes áreas do conhecimento, incentivando a interdisciplinaridade e a formação de sujeitos críticos e participativos. Além disso, a arte proporciona às crianças e jovens a oportunidade de vivenciar experiências estéticas e de explorar suas próprias potencialidades, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Nesse sentido, a educação integral se mostra como um modelo educativo que valoriza a formação holística dos estudantes, reconhecendo a importância de promover o desenvolvimento de todas as suas dimensões. A integração da arte no currículo escolar, portanto, é fundamental para a efetivação desse modelo, pois possibilita a construção de saberes significativos e a formação de indivíduos críticos e autônomos. Assim, a relação entre a arte e o processo de ensino-aprendizagem na educação integral se configura como um campo fértil para a reflexão e a prática educativa, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e humanizadora. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da arte no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto da educação integral. Ao reconhecer a arte como uma forma de expressão e desenvolvimento integral do ser humano, discute-se como sua inclusão nas práticas educativas pode contribuir significativamente para a formação dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação; Aprender; Socializar.

INTRODUÇÃO

Na educação integral, a arte também desempenha um papel fundamental na promoção da autoestima, confiança e autoexpressão dos estudantes. Através da arte, os alunos podem desenvolver suas habilidades interpessoais, aprender a trabalhar em equipe, a lidar com a frustração e a resiliência diante dos desafios. A arte também proporciona um espaço de liberdade e experimentação, onde os alunos podem expressar suas ideias, emoções e opiniões de forma criativa e autêntica. Dessa forma, a arte se torna um meio privilegiado para o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para sua formação pessoal, emocional, social e cognitiva.

O trabalho com a arte na educação integral estimula o desenvolvimento de habilidades como a criatividade, a imaginação, a sensibilidade e a capacidade crítica dos estudantes. A arte proporciona aos alunos a oportunidade de explorar novas linguagens, técnicas e materiais, estimulando a experimentação e a inovação. Através da arte, os estudantes podem desenvolver a capacidade de observar, analisar e interpretar obras artísticas, bem como criar suas próprias produções, expressando suas ideias e sentimentos de forma original e autêntica.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001 apud CARNEIRO, 2015, p. 28).

A arte também contribui para a formação de uma visão mais ampla e integrada do conhecimento, estimulando a interdisciplinaridade e a conexão entre as diversas áreas do saber. Na educação integral, a arte pode ser utilizada como um recurso didático poderoso para enriquecer e complementar os conteúdos das disciplinas tradicionais, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Através da arte, os alunos podem estabelecer relações entre diferentes campos do conhecimento, promovendo uma visão mais abrangente e sistêmica do mundo.

Diante dos benefícios proporcionados pelo trabalho com a arte na educação integral, é fundamental que as escolas e educadores valorizem e incentivem a inserção da arte no currículo escolar. É preciso proporcionar aos estudantes um ambiente rico e estimulan-

te para a vivência da arte, garantindo-lhes acesso a diferentes manifestações artísticas e oportunidades de expressão criativa. Além disso, é importante que os educadores recebam formação adequada para utilizar a arte de forma eficaz e significativa no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo seu potencial transformador e inclusivo.
Em suma, a arte é um recurso fundamental na educação integral, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social, emocional e cognitivo dos estudantes. Através da arte, os alunos podem ampliar seus horizontes, expressar suas emoções e ideias, desenvolver habilidades criativas e críticas, bem como construir uma visão mais abrangente e integrada do conhecimento. Dessa forma, o trabalho com a arte na educação integral se mostra não apenas benéfico, mas essencial para a formação de cidadãos mais completos, sensíveis e engajados com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009 apud CARNEIRO, 2015, p. 28).

A educação integral tem se mostrado cada vez mais importante no cenário educacional, buscando proporcionar uma formação mais completa e abrangente aos estudantes. Nesse contexto, a inserção da arte no processo de ensino e aprendizagem se destaca como uma poderosa ferramenta para estimular a criatividade, expressão e desenvolvimento integral dos indivíduos. A arte não se limita apenas às disciplinas tradicionais, como música, dança, teatro e artes visuais, mas também engloba a literatura, a gastronomia, o design, entre outras manifestações culturais.
O trabalho com a arte na educação integral possibilita aos estudantes um contato mais próximo com suas emoções, pensamentos e sensações, favorecendo o autoconhecimento e a construção de uma identidade mais autêntica. Além disso, a arte estimula a imaginação, a inovação e a resolução de problemas, habilidades essenciais para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Dessa forma, a arte se torna uma aliada poderosa no processo de ensino e aprendizagem, promovendo um ensino mais significativo e enriquecedor.
Ao promover a inserção da arte na educação integral, é possível ampliar o repertório cultural dos estudantes, estimulando o desenvolvimento da sensibilidade estética e o respeito à diversidade cultural. A arte possibilita aos alunos a compreensão e valorização das diferentes manifestações artísticas, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e engajados socialmente. Além disso, o contato com a arte favorece a construção de um olhar mais sensível e reflexivo sobre o mundo, ampliando a percepção e compreensão da complexidade das relações humanas.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES

A formação e capacitação dos docentes são elementos fundamentais para promover o ensino de artes de forma eficaz e enriquecedora nas unidades educacionais. A arte, em suas mais diversas expressões, desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos estudantes, permitindo-lhes explorar a criatividade, expressar emoções, expandir horizontes culturais e desenvolver habilidades que são essenciais para o seu sucesso acadêmico e pessoal.
Nesse sentido, é imprescindível que os professores que irão lecionar arte nas escolas tenham uma formação sólida na área, bem como estejam capacitados para utilizar metodologias inovadoras, recursos tecnológicos e estratégias pedagógicas que estimulem o interesse e a participação dos estudantes. Além disso, é fundamental que os docentes sejam sensíveis às necessidades e especificidades de cada aluno, favorecendo a inclusão e a diversidade no ambiente escolar.

Dentre seus possíveis conceitos a “arte é

uma experiência humana de conhecimento estético que transmitem e expressão ideias e emoções", por isso, para a apreciação da arte é necessário aprender a observar, a analisar, a refletir, a criticar e a emitir opiniões fundamentadas sobre gostos, estilos, materiais e modos diferentes de fazer arte (AZEVEDO JÚNIOR, p. 7, 2007).

A formação de professores de arte deve abordar não apenas as questões técnicas e teóricas relacionadas à disciplina, mas também aspectos pedagógicos, psicológicos, socioculturais e inclusivos. Os educadores devem ser estimulados a refletir sobre a importância da arte no desenvolvimento humano, na formação da identidade e na construção de valores éticos e estéticos. Além disso, é fundamental que os professores sejam incentivados a discutir e aprofundar conhecimentos sobre a relação entre arte e sociedade, bem como a buscar estratégias para promover a interdisciplinaridade e a integração entre as diferentes áreas do conhecimento.

[...] conhecimentos de acordo com cada contexto-, e se a sociedade é composta por uma multiplicidade de indivíduos com necessidades diferentes, não há porque separar uns dos outros. A escola que inclua a todos com as diferenças próprias de cada um, é a melhor maneira de tornar a sociedade mais humana (GÓMEZ; TERÁN, 2014 apud CARNEIRO, 2015, p. 29).

A capacitação dos docentes para o ensino de arte também deve contemplar a formação de uma postura crítica e reflexiva em relação às práticas educativas, desafiando os professores a repensarem suas concepções e práticas pedagógicas, bem como a buscarem novas formas de abordar o ensino de arte de maneira mais significativa e contextualizada. Nesse sentido, é importante que os educadores participem de cursos, oficinas, seminários e outras atividades de formação continuada que os auxiliem a aprimorar suas habilidades e competências no campo da arte-educação.
A formação e capacitação dos docentes para o ensino de arte também devem contemplar a utilização de recursos didáticos e tecnológicos que enriqueçam o processo de ensino e aprendizagem e que estimulem a criatividade, a inovação e a experimentação por parte dos estudantes. Os professores devem ser incentivados a explorar novas linguagens artísticas, a utilizar ferramentas digitais, a promover a interação entre as diferentes linguagens e a incentivar a participação ativa dos alunos na construção de seus conhecimentos.
Esse aprendizado para os docentes e para o ensino de arte deve estar alinhada com as diretrizes curriculares e com as políticas educacionais vigentes, de forma a garantir uma formação consistente e contextualizada, que esteja de acordo com as necessidades e demandas da sociedade contemporânea. Os professores devem ser orientados a elaborar projetos pedagógicos que contemplem o ensino da arte de forma transversal e integrada, promovendo a interdisciplinaridade e favorecendo a construção de conhecimentos de forma significativa e contextualizada.
Em suma, a formação e capacitação dos docentes para o ensino de arte são fundamentais para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos estudantes, possibilitando-lhes vivenciar experiências artísticas enriquecedoras, desenvolver habilidades criativas e críticas, ampliar seus horizontes culturais e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e humanizada. Por isso, é essencial que as instituições de ensino invistam na formação e no aprimoramento profissional dos professores de arte, de forma a promover uma educação de qualidade, que valorize a diversidade, a criatividade e o potencial de cada aluno.

O indivíduo com autismo mantém-se privado dessa capacidade pela dificuldade em representar mentalmente situações de conflito, muito menos em analisá-las e interpretá-las racionalmente. Assim, na maioria das situações ele ou ela não reconhece expressões de emoções ou não lida com conteúdos afetivos,porque os estados mentais correspondentes a tais vivências permanecem obscuros. Em outras palavras, eles têm dificuldade em usar seus próprios estados mentais para refletir como os outros podem estar pensando ou sentindo (BEYER, 2002, p.

113).

A arte desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão de estudantes em diferentes contextos educacionais. Através da arte, é possível proporcionar oportunidades para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas. A arte se revela como um meio poderoso para promover a diversidade, a igualdade e a valorização das diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Os conteúdos da aprendizagem em artes poderão ser organizados de modo a permitir que, por um lado, a criança utilize aquilo que já conhece e tem familiaridade, e, por outro lado, que possa estabelecer novas relações, alargando seu saber sobre os assuntos abordados. Convém ainda lembrar que a necessidade e o interesse também são criados e suscitados na própria situação de aprendizagem (BRASIL, 1998, p.107).

Em primeiro lugar, a arte possibilita a expressão e comunicação de ideias, emoções e experiências de forma não verbal, o que pode ser especialmente importante para estudantes com deficiências de comunicação ou linguagem. Através da arte, esses alunos podem encontrar uma maneira de se expressar e se comunicar de maneira mais eficaz, favorecendo sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a arte pode ser utilizada como uma ferramenta para desenvolver a autoestima, confiança e autoexpressão dos alunos com dificuldades de aprendizagem, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

A arte também oferece um espaço de liberdade e experimentação, onde os estudantes podem explorar novas linguagens, técnicas e materiais, estimulando a criatividade e a imaginação. Para os alunos com dificuldades de aprendizagem, a arte pode proporcionar uma oportunidade única de desenvolver habilidades e competências de uma maneira mais lúdica e acessível, favorecendo a construção de conhecimentos de forma mais significativa e prazerosa. Além disso, a arte pode ser utilizada como um meio para envolver os estudantes em atividades colaborativas e coletivas, promovendo a interação e o trabalho em equipe, independentemente de suas capacidades individuais.

A inclusão de estudantes por meio da arte também se manifesta na valorização da diversidade cultural, étnica, social e econômica. A arte possibilita o reconhecimento e respeito às diferentes formas de expressão cultural, estimulando a compreensão e valorização das múltiplas identidades presentes na sociedade. Através da arte, os alunos têm a oportunidade de conhecer e apreciar novas culturas, tradições e costumes, promovendo a construção de uma visão mais ampla e inclusiva do mundo. Além disso, a arte pode ser utilizada como um meio para abordar questões sociais, políticas e ambientais, favorecendo a reflexão crítica e a consciência social dos estudantes em relação aos desafios e injustiças presentes na sociedade.

Nos espaços educacionais, a arte também pode ser utilizada como um recurso para promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a colaboração, a criatividade e a resiliência. Através da arte, os alunos podem aprender a lidar com suas emoções, a expressar suas preocupações e a encontrar soluções para os desafios que enfrentam no dia a dia. A arte também pode ser utilizada como um meio para promover a inclusão de estudantes com necessidades especiais, favorecendo o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais, bem como a melhoria da autoestima e da autonomia desses alunos.

Além disso, a arte pode ser utilizada como um meio para promover a participação ativa e o protagonismo dos estudantes na construção de sua própria aprendizagem. Através da arte, os alunos podem ser estimulados a assumir um papel ativo na criação e realização de projetos artísticos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades como a autonomia, a criatividade e a tomada de decisões. A arte também pode ser utilizada como um recurso para promover a interdisciplinaridade e a integração de diferentes áreas do conhecimento, estimulando a construção de uma visão mais abrangente e integrada do mundo pelos estudantes.

Em suma, a arte desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão de estudantes em diferentes contextos educacio-

nais, proporcionando oportunidades para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e significativa. Através da arte, é possível promover a diversidade, a igualdade e a valorização das diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e respeitosa. Diante disso, é fundamental que as escolas e educadores valorizem e incentivem a inserção da arte no currículo escolar, reconhecendo seu potencial transformador e inclusivo na formação integral dos estudantes.

O processo interativo e dinâmico que envolve a atuação do docente nas unidades educacionais, explorando a questão tecnológica com os estudantes, é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem inovador e estimulante. Neste sentido, é preciso que o professor esteja constantemente atualizado e se adapte às novas tecnologias, a fim de proporcionar uma educação de qualidade e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

A tecnologia tem se mostrado uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a criação de novas formas de interação e ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento. No entanto, é importante ressaltar que o simples uso de dispositivos tecnológicos não garante uma efetiva melhoria na educação. É necessário que o docente atue de forma estratégica, integrando as tecnologias de maneira significativa e promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento das competências dos estudantes.

Para isso, o professor precisa estar disposto a se reinventar e a repensar suas práticas pedagógicas, buscando incorporar as tecnologias de forma criativa e inovadora. É preciso abandonar o modelo tradicional de ensino centrado no professor e adotar uma abordagem mais participativa e colaborativa, em que os estudantes assumam um papel ativo no processo de aprendizagem.

Além disso, o docente deve estar atento às diferentes formas de linguagem e de interação que as novas tecnologias proporcionam, buscando utilizar ferramentas como vídeos, jogos educativos, redes sociais e plataformas online para estimular a curiosidade e o interesse dos estudantes. A utilização de recursos digitais também pode facilitar a personalização do ensino, permitindo que cada aluno aprenda no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades e interesses.

No entanto, o uso da tecnologia na educação não se resume apenas a adotar novos recursos e dispositivos. É fundamental que o docente esteja preparado para lidar com os desafios e as potenciais limitações que a tecnologia pode trazer, como a falta de acesso a equipamentos adequados, a desigualdade de oportunidades e a necessidade de formação contínua para dominar as novas ferramentas.

Nesse sentido, o papel da formação inicial e continuada dos professores é fundamental para garantir que estes estejam preparados para incorporar a tecnologia de forma eficiente e construtiva em suas práticas pedagógicas. Os cursos de capacitação e atualização devem abordar não apenas o uso dos recursos tecnológicos, mas também a reflexão sobre seu impacto na aprendizagem e a articulação com os objetivos educacionais.

É importante que as unidades educacionais ofereçam infraestrutura adequada para o uso da tecnologia, garantindo acesso a equipamentos e internet de qualidade. A escola também deve promover uma cultura de inovação e experimentação, estimulando o trabalho colaborativo entre os docentes, a troca de experiências e a criação de projetos interdisciplinares que integrem as novas tecnologias.

Outro aspecto fundamental para o sucesso da integração da tecnologia na educação é a participação ativa dos estudantes nesse processo. Os alunos devem ser incentivados a assumir um papel protagonista, explorando as ferramentas digitais de forma crítica e criativa, e contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo.

Para isso, o docente deve desenvolver estratégias e atividades que estimulem a criatividade, a autonomia e a responsabilidade dos estudantes, promovendo a reflexão sobre o uso ético e consciente da tecnologia e incentivando a produção de conteúdos próprios, como blogs, podcasts, vídeos e projetos multimídia.

A interação entre professor, estudantes e tecnologia deve ser pautada pela colaboração e pela cocriação do conhecimento, de

modo a promover uma educação mais significativa e contextualizada. O uso da tecnologia na educação não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um meio para potencializar as habilidades e competências dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.
O processo interativo e dinâmico que envolve a atuação do docente nas unidades educacionais, explorando a questão tecnológica com os estudantes, exige um constante engajamento e uma postura reflexiva e inovadora por parte dos profissionais da educação. É fundamental que o professor esteja preparado para lidar com os desafios e as oportunidades que as novas tecnologias trazem, e que esteja disposto a repensar suas práticas pedagógicas em prol de uma educação mais inclusiva, colaborativa e significativa.

CONSIDERAÇÃO FINAL

A arte desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes, contribuindo não apenas para o desenvolvimento de habilidades criativas e expressivas, mas também para a promoção da inclusão e da diversidade. Ao permitir que os estudantes explorem diferentes formas de expressão artística, a arte oferece oportunidades de desenvolver a empatia, a sensibilidade e a consciência cultural, elementos essenciais para uma educação inclusiva. Além disso, o trabalho com arte ajuda a promover a autoestima, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas dos estudantes, aspectos igualmente importantes para o seu desenvolvimento integral.
A inclusão é um princípio fundamental da educação, que busca garantir que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades de aprendizagem e participação plena na escola. No contexto da arte, a inclusão envolve a valorização da diversidade de experiências, culturas e formas de expressão dos estudantes, permitindo que cada um possa se manifestar e ser reconhecido em sua singularidade. Ao trabalhar com arte de forma inclusiva, os educadores podem contribuir para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, respeitoso e diversificado, onde cada estudante se sinta valorizado e integrado.
A arte também desempenha um papel importante na promoção da inclusão social, ao possibilitar que os estudantes explorem e expressem suas identidades, experiências e perspectivas de forma autêntica e criativa. Ao oferecer espaços de expressão e reflexão artística, a escola pode contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e plural, onde a diversidade é vista como uma riqueza a ser valorizada e celebrada. Nesse sentido, o trabalho com arte nas unidades educacionais não se limita a desenvolver habilidades artísticas, mas também a promover valores como respeito, tolerância e solidariedade, fundamentais para a construção de uma cultura de paz e de inclusão.
Para que a arte possa cumprir plenamente o seu papel na promoção da inclusão e no desenvolvimento integral dos estudantes, é fundamental que os educadores estejam devidamente capacitados e formados para trabalhar de forma eficaz com a arte em sala de aula. A formação docente em arte deve contemplar não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas e artísticas, mas também a reflexão teórica sobre o papel da arte na educação e na promoção da inclusão. Os educadores devem ser capazes de criar ambientes de aprendizagem diversificados e inclusivos, que valorizem a criatividade, a expressão e a participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações.
Além disso, a formação docente em arte deve possibilitar aos educadores o acesso a recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão de estudantes com diferentes perfis e necessidades. Os educadores devem ser capazes de adaptar suas práticas e metodologias de ensino para atender às necessidades específicas de cada estudante, promovendo a participação ativa e significativa de todos. A formação docente em arte também deve incentivar a colaboração e a troca de experiências entre os educadores, para que estes possam se apoiar mutuamente e compartilhar boas práticas no trabalho com arte e inclusão.
Observar a trajetória do aluno e perceber que por meio dos estímulos oferecidos pela escola, em parceria com a família e demais profissionais, a criança conseguiu interagir

e expressar-se utilizando diferentes linguagens e adaptou-se a rotina que inicialmente parecia impossível, repercute em imensa satisfação a todos que se envolveram e ajudaram a construir essa trajetória de progressos (BEYER, 2002).

Em suma, a arte desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e no desenvolvimento integral dos estudantes, sendo uma ferramenta poderosa para a expressão, a reflexão e a construção de identidades. Ao valorizar a diversidade, promover a autonomia e potencializar a criatividade dos estudantes, a arte contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados, capazes de construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Para que a arte cumpra plenamente o seu potencial transformador, é essencial que os educadores estejam devidamente formados e capacitados para trabalhar de forma eficaz com a arte nas unidades educacionais, promovendo a inclusão e a diversidade em sala de aula e na sociedade como um todo.

Em um cenário educacional cada vez mais diversificado e complexo, a arte se apresenta como uma ferramenta fundamental para a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, é essencial que os profissionais da educação se capacitem para trabalhar a arte de forma diversificada, oferecendo múltiplas possibilidades de ensino e aprendizado. Este texto tem como objetivo abordar a importância da capacitação docente para o ensino da arte na educação, ressaltando a necessidade de promover a diversidade no ambiente educacional.

O papel do professor é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, e no caso do ensino da arte, essa importância se torna ainda mais evidente. O professor que trabalha com arte na educação precisa estar preparado para estimular a criatividade, a sensibilidade e o pensamento crítico dos alunos, oferecendo experiências significativas que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A formação e capacitação docente são aspectos fundamentais para garantir a qualidade do ensino da arte nas unidades educacionais. É preciso que o professor conheça as teorias e conceitos fundamentais da arte, saiba como aplicá-los de forma prática em sala de aula e esteja atualizado em relação às tendências e práticas pedagógicas mais eficazes no ensino da arte.

Além disso, a capacitação docente também deve incluir a formação em diversidade e inclusão, para que o professor esteja apto a atender às necessidades específicas de cada aluno, respeitando suas diferenças e promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e inclusivo.

A arte é uma forma de expressão que pode ser vivenciada de diferentes maneiras, e é importante que o ensino da arte na educação seja diversificado, oferecendo múltiplas possibilidades de aprendizado. O professor que se capacita para trabalhar a arte de forma diversificada é capaz de oferecer experiências enriquecedoras que estimulam a criatividade, a imaginação e a sensibilidade dos alunos.

Uma maneira de promover a diversidade no ensino da arte é utilizar diferentes linguagens artísticas, como música, dança, teatro, artes visuais, entre outras, possibilitando que os alunos explorem suas potencialidades e talentos em diversas áreas. Além disso, é importante também promover a interdisciplinaridade, integrando a arte com outras áreas do conhecimento, como história, geografia, ciências, entre outras, ampliando o universo de referências dos estudantes e enriquecendo o processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante da diversidade no ensino da arte é a valorização da cultura e da identidade dos alunos, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade étnico-racial, de gênero, orientação sexual, entre outras, por meio de projetos e atividades que valorizem a pluralidade de expressões culturais e artísticas.

A arte é uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes, e o papel do professor é fundamental nesse processo. Para que o ensino da arte seja efetivo e significativo, é essencial que os profissionais da educação se capacitem para trabalhar a arte de forma diversificada, oferecendo múltiplas possibilidades de ensino e aprendizado.

A formação e capacitação docente são aspectos fundamentais para garantir a qualidade do ensino da arte nas unidades educacionais, e é importante que os professores

estejam sempre em busca de atualização e aprimoramento, buscando novas estratégias e práticas que possam enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.
Promover a diversidade no ensino da arte é essencial para estimular a criatividade, a sensibilidade e o pensamento crítico dos alunos, oferecendo experiências enriquecedoras que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao valorizar a pluralidade de expressões culturais e artísticas, o professor cria um ambiente educacional mais inclusivo, respeitoso e acolhedor, proporcionando aos alunos oportunidades de aprendizado significativo e transformador.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO JUNIOR, M. R.; ARAÚJO, C. L. P.; PEREIRA, F. M. Atividades físicas e esportivas na adolescência: mudanças de preferências ao longo das últimas décadas. Revista brasileira de educação física e esporte, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 51-58, jan./mar. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: Referencial curricular nacional para a educação infantil / MEC/SEF, 1998.3v.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2000.

CARNEIRO, A.M.A. AUTISMO: Uma reflexão sobre o processo de inclusão escolar no município de Catolé do Rocha-PB. Universidade Campina Grande., 2015.

RESUMO
Este trabalho busca destacar como a arte contribui significativamente para o desenvolvimento da criatividade, tanto na infância quanto ao longo da vida. Por meio de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, investiga-se a importância de se incluir elementos como imaginação, expressão pessoal e liberdade criativa no processo educativo infantil. A arte, enquanto meio de expressão e construção de sentidos, é apresentada como uma ferramenta essencial para o crescimento emocional e intelectual das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação; Criatividade.

INTRODUÇÃO

Estudos da psicologia apontam que as experiências vividas na primeira infância exercem grande influência na formação da personalidade. Esse período é determinante para a construção de um indivíduo seguro e criativo. Crianças emocionalmente livres tendem a se envolver com as atividades artísticas de forma mais intensa, considerando-as como uma extensão de si mesmas.

A arte infantil surge como um reflexo das experiências e emoções que a criança vivencia. Quando desenham, cantam ou dançam, o fazem com autenticidade e espontaneidade, sem se prender a julgamentos estéticos. Para aprofundar a compreensão do tema, esta pesquisa adota uma metodologia bibliográfica de caráter exploratório, revisando autores relevantes da área para fundamentar teoricamente as práticas pedagógicas ligadas ao ensino de arte.

DESENVOLVIMENTO

O desenho infantil representa uma forma de comunicação e interpretação do mundo. Atividades artísticas oferecem às crianças oportunidades de desenvolvimento individual e atuam como uma válvula de escape para tensões e ansiedades, favorecendo o equilíbrio emocional.

Segundo Piaget (1973), o desenho é uma manifestação simbólica que evolui em paralelo com o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Com o tempo, as crianças tendem a representar o real com mais precisão, acompanhando sua evolução cognitiva.

Lowenfeld (1977) destaca que a criação artística envolve seleção e reorganização de experiências, permitindo à criança expressar-se de maneira única. É essencial que o adulto respeite esse processo, evitando impor padrões que inibam a expressão pessoal da criança.

Desde a primeira infância a criança utiliza o desenho para a representação da realidade. Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo´. (LOWENFELD, 1977, p. 13)

Por isso, é fundamental que o ambiente educativo valorize a arte como um espaço de escuta e liberdade, onde a criança possa experimentar, errar, reinventar e recomeçar. A valorização da autoria infantil está diretamente ligada ao reconhecimento da arte como linguagem — uma linguagem própria da infância, que permite nomear sensações, vivências e emoções que ainda não se traduzem em palavras.

Além disso, a criação artística favorece a construção da identidade da criança. Quando ela percebe que suas produções são acolhidas, valorizadas e interpretadas com respeito, desenvolve maior autoestima e confiança em suas capacidades expressivas. O adulto, nesse contexto, assume o papel de mediador e não de condutor. Cabe a ele organizar o espaço, disponibilizar materiais variados e estimular a curiosidade, mas sem conduzir rigidamente os caminhos criativos.

Outro ponto relevante é que o processo de reorganização simbólica promovido pela arte é único em cada criança, pois cada uma acessa, elabora e representa suas experiências de maneira particular. Enquanto uma criança pode representar uma casa com formas geométricas simples e cores vibrantes, outra pode construir um ambiente mais abs-

trato, repleto de linhas soltas e traços que evocam movimento. Ambas as produções são válidas, pois revelam modos distintos de compreender e simbolizar o mundo. A tentativa de uniformizar essas expressões, por meio de padrões estéticos impostos, acaba por silenciar a diversidade e empobrecer o potencial criador.

De acordo com Vygotsky (2008), a imaginação e a criatividade não são dons inatos de poucos, mas capacidades que se desenvolvem ao longo da vida, especialmente quando são estimuladas desde cedo. O contato da criança com atividades artísticas amplia sua percepção do real e do possível, favorecendo a formação de um pensamento mais flexível e inovador. Por isso, quanto mais oportunidades ela tiver de criar livremente, mais seu repertório simbólico e sua autonomia intelectual serão fortalecidos.

A escola, portanto, precisa se comprometer com práticas pedagógicas que valorizem a escuta das produções infantis. O professor de arte deve observar atentamente os gestos, os processos e os discursos que surgem durante a criação, buscando compreender o que está por trás da imagem e incentivando a reflexão sobre a própria produção. Perguntas como “o que você quis mostrar aqui?”, “por que escolheu essa cor?”, ou “como se sentiu ao fazer esse desenho?” são formas de valorizar o processo criativo sem impor julgamentos.

Assim, respeitar a liberdade de criação da criança é também reconhecer sua capacidade de autoria, de pensamento crítico e de invenção. A arte na infância não é apenas uma atividade estética ou recreativa, mas um direito fundamental e um caminho privilegiado para o desenvolvimento humano integral.

Winnicott (1975) amplia esse entendimento ao afirmar que o impulso criativo está presente em todos os indivíduos e se manifesta de diferentes formas ao longo da vida, sendo vital para a saúde emocional.

O impulso criativo é algo que pode ser considerado como uma coisa em si, algo naturalmente necessário a um artista na produção de uma obra de arte, mas também algo que se faz presente em qualquer pessoa – bebê, criança, adolescente, adulto ou velho – se inclina de maneira saudável para algo ou realiza deliberadamente alguma coisa, desde uma sujeira com fezes ou o prolongar do ato de chorar como fruição de um som musical. Está presente tanto no viver momento a momento de uma criança que frui o respirar, como na inspiração de um arquiteto ao descobrir subitamente o que deseja construir, e pensa em termos do material a ser utilizado, de modo que seu impulso criativo possa tomar forma e o mundo seja testemunha dele. (WINNICOTT,1975, p. 100).

A criança, mesmo antes de dominar a linguagem verbal, já demonstra formas de pensamento prático e criativo. Oliveira (2008) exemplifica isso ao mostrar como a criança resolve problemas simples por meio da ação direta, revelando inteligência prática antes mesmo da fala.

Ela é capaz, por exemplo, de subir numa cadeira para alcançar um brinquedo, ou de dar a volta num sofá para pegar uma bolacha que caiu atrás dele. A criança pré-verbal exibe essa espécie de inteligência prática que permite a ação no ambiente sem a mediação da linguagem. (OLIVEIRA, 2008, p. 46)

Essa criatividade se expressa no brincar, no imaginar e em todas as formas espontâneas de se relacionar com o mundo. Como aponta Luquet (1969), o ato de desenhar é acompanhado por uma intenção e uma leitura interna da criança, revelando sua forma de compreender e recriar a realidade.

O desenho, uma vez executado ou em plena execução, recebe do seu autor uma interpretação, a intenção era apenas o prolongamento de uma idéia que a criança tinha no espírito no momento de começar o traçado; do mesmo modo a interpretação deve-se a uma ideia que tem no espírito enquanto executa o traçado, ao qual dá o nome (LUQUET, 1969,p.37).

A produtividade infantil é rica, em quantidade e descobertas. A nós adultos espanta muitas vezes pela 'ousadia', por sua liberdade de ação. Mas, na verdade, aquilo que, pela opção e pelas conseqüências previsíveis, significa uma experiência audaciosa

para nós, para a criança é apenas o vivenciar natural da situação, não é mais ousada do que muitas outras experiências que a nós passam despercebidas.

A produtividade infantil é rica, tanto em quantidade quanto em originalidade, revelando um universo simbólico extremamente fértil e cheio de nuances. As crianças, ao produzirem livremente, surpreendem com sua capacidade de transformar o comum em extraordinário, revelando uma forma de ver e interpretar o mundo que difere da lógica adulta. Essa riqueza não se limita ao número de produções realizadas, mas à profundidade simbólica, emocional e cognitiva que essas criações podem expressar.

O que, aos olhos de um adulto, pode parecer um simples rabisco, para a criança pode representar uma narrativa completa, cheia de intenções, significados e afetos. A produção artística infantil carrega a espontaneidade do pensamento livre, que não se prende a normas estéticas ou convenções formais. Justamente por isso, revela-se autêntica, ousada e criativa. A liberdade da infância permite à criança explorar possibilidades visuais e sensoriais sem medo do erro, possibilitando descobertas importantes sobre si e sobre o mundo.

Essa produtividade espontânea, muitas vezes incompreendida pelos adultos, é resultado de um impulso natural de criação, que surge do desejo de experimentar, combinar e expressar emoções. Como afirma Winnicott (1975), o brincar é uma forma de existência criativa, na qual o indivíduo se relaciona com a realidade de maneira subjetiva, integrando aspectos internos e externos. A arte, nesse contexto, funciona como uma extensão do brincar: um espaço simbólico onde a criança pode elaborar suas vivências por meio da representação.

Além disso, é importante destacar que essa riqueza produtiva se dá também pela diversidade de linguagens que a criança domina intuitivamente: ela desenha, pinta, canta, inventa histórias, dramatiza situações, constrói objetos com materiais simples — tudo isso faz parte de sua forma de estar no mundo. Cada uma dessas manifestações carrega um valor educativo significativo, pois desenvolve aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Nesse sentido, quanto mais variadas forem as oportunidades de produção oferecidas à criança, maior será a ampliação de seu repertório expressivo.

O ambiente escolar precisa ser sensível a essa riqueza, oferecendo espaços, materiais e tempos adequados para que a criança possa criar sem pressa, sem julgamento e com autonomia. A produtividade infantil não deve ser medida pela quantidade de desenhos finalizados ou pela beleza estética dos trabalhos, mas pela intensidade do envolvimento da criança no processo criativo. Muitas vezes, um único traço pode conter mais significado e intenção do que uma folha preenchida por padrões repetitivos.

Outro aspecto relevante é o fato de que essa produtividade está diretamente ligada ao desejo de comunicação. A criança cria porque quer compartilhar, quer mostrar, quer se fazer entender. Esse desejo de expressão é o que impulsiona a produção artística, e por isso deve ser valorizado. Quando o adulto acolhe com interesse genuíno o que a criança produz, ela sente que sua voz é ouvida, o que fortalece sua autoestima e estimula novas criações.

Wallon (1971) já chamava atenção para o fato de que, nas primeiras fases do desenvolvimento infantil, pensamento e emoção estão profundamente ligados, e que a expressão artística é um dos principais canais para essa integração. A criança, ao desenhar ou pintar, não está apenas se divertindo; ela está organizando pensamentos, explorando sentimentos e buscando sentido para suas experiências. Sua produtividade, portanto, não é aleatória, mas um processo ativo de construção de significados.

A riqueza da produção infantil deve ser compreendida, ainda, como um exercício de liberdade. Ao criar, a criança assume o controle de seu próprio universo, reinventa a realidade e experimenta diferentes papéis e possibilidades. Essa capacidade de reinvenção é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da imaginação. Por meio da arte, a criança aprende a olhar o mundo com outros olhos, a questionar, a propor alternativas — habilidades indispensáveis para a formação de sujeitos autônomos e criativos.

Em resumo, reconhecer a produtividade infantil como rica é compreender que cada

gesto criativo carrega um valor imensurável. É aceitar que a criança tem muito a dizer, mesmo quando não possui as palavras certas. É perceber que sua produção artística é, antes de tudo, uma forma legítima de comunicação, um modo próprio de existir e de se relacionar com o outro. Cabe aos educadores e às instituições de ensino criarem condições para que essa riqueza floresça, e não seja podada por exigências normativas ou expectativas adultocêntricas.

CONCLUSÃO

O ato de educar tem que passar a ser visto como um meio de facilitar a aprendizagem, a criatividade, de proporcionar situações de curiosidade, descoberta, que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades ou habilidades do aluno. Educar não pode nem deve ser uma mera transmissão de informações; para que a aprendizagem se efetive de fato o aluno precisa descobrir, conhecer e interagir, e nada é mais concreto quando essa ação se dá embasada no prazer.

A educação está presente em todas as fases da vida do ser humano, e este está em permanente aprendizagem. A ludicidade pode ser um caminho mais prazeroso, onde a criança pode descobrir, criar e aprender; cabe aos educadores compreender o lúdico como algo significativo para a criança, em que ela pode conhecer e construir seus conhecimentos. Assim, compreende-se que é buscando maneiras de ensinar através do lúdico que se obtem uma educação de qualidade, indo ao encontro dos interesses e necessidades da criança.

As artes visuais compreendem as criações próprias dos alunos, além da apreciação de outras obras. A criação abrange pinturas, modelagens, desenhos, esculturas, fotografias, produções informatizadas, além de construções bidimensionais e tridimensionais. A apreciação deve ser significativa, de forma que propicie: a convivência com produções visuais; reconhecimento de épocas históricas e do contexto em que uma obra foi produzida; a vida dos artistas e sua ligação as obras; e a mensagem que a obra revela ao aluno, de forma subjetiva, provocando o reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos.

As artes incorporam um grande acervo de conhecimentos necessários à formação do indivíduo, contribuem para desenvolvimento expressivo, comunicativo, criativo e cognitivo e favorecem a interação social, fatores indispensáveis para o processo de educação na infância.

As artes visuais compreendem as criações próprias dos alunos, além da apreciação de outras obras. Essa afirmação revela duas dimensões essenciais do ensino de arte: a produção artística e a leitura estética. Ambas se complementam, pois ao mesmo tempo que o aluno é incentivado a criar e expressar-se por meio de suas próprias obras, também aprende a observar, interpretar e valorizar as produções de outros artistas, sejam eles consagrados ou colegas de sala.

A criação artística, no contexto escolar, possibilita ao estudante explorar técnicas, materiais e linguagens visuais variadas — como o desenho, a pintura, a colagem, a fotografia e a modelagem. Esse fazer artístico é uma forma de comunicação que não depende da linguagem verbal, e por isso se mostra tão importante na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Crianças pequenas muitas vezes ainda não têm domínio pleno da escrita, mas já conseguem se expressar com profundidade por meio da imagem. É nesse espaço simbólico que elas dão forma aos seus sentimentos, medos, desejos e experiências.

Entretanto, tão importante quanto a produção é a apreciação. O contato com obras de arte — de diferentes épocas, estilos, contextos e culturas — amplia o repertório visual e cultural das crianças. Ao observar uma pintura de Tarsila do Amaral, uma gravura de Pablo Picasso ou uma obra indígena brasileira, a criança se depara com formas distintas de representação e narrativa. Isso a ajuda a desenvolver senso crítico, percepção estética e respeito à diversidade cultural. A apreciação deve ser trabalhada de maneira acessível, respeitando o nível de compreensão da criança e promovendo o diálogo, a escuta e o questionamento.

Segundo Ana Mae Barbosa (1990), uma das maiores referências em arte-educação no Brasil, o ensino de arte deve seguir três eixos principais: a produção, a leitura e a contex-

tualização da obra de arte. Isso significa que, além de fazer e observar, o aluno também precisa compreender o contexto histórico, social e cultural em que uma obra foi criada. Esse processo fortalece o pensamento crítico e ajuda o estudante a entender que a arte é, muitas vezes, um reflexo da sociedade e das transformações humanas.

As criações próprias dos alunos, por sua vez, devem ser reconhecidas como legítimas expressões de pensamento e sensibilidade. Não se trata de "brincar de arte", mas de um verdadeiro exercício de autoria. Cada criança, ao produzir sua obra, está tomando decisões importantes: qual cor usar, como dispor os elementos no espaço, qual material escolher. Essas decisões revelam não apenas preferências estéticas, mas também aspectos da personalidade, da vivência e da visão de mundo da criança. Cabe ao educador acolher essas produções com sensibilidade e respeito, incentivando a autonomia e a valorização da expressão individual.

Além disso, é fundamental que o processo criativo seja valorizado tanto quanto o resultado final. A ênfase excessiva no "produto bonito" pode inibir a espontaneidade da criança e reforçar estereótipos. Quando o foco está no processo, o aluno sente-se mais livre para experimentar, errar, recomeçar e descobrir novas formas de se expressar.

É também por meio das artes visuais que se trabalha a interdisciplinaridade. Ao criar ou apreciar uma obra, o aluno pode dialogar com conteúdos de história, geografia, matemática (proporção, simetria), ciências (texturas, materiais), e até com a linguagem oral e escrita, ao descrever ou narrar o que criou ou observou. Esse caráter transversal da arte amplia seu papel no currículo escolar, mostrando que ela não é um "complemento", mas uma área de conhecimento fundamental para o desenvolvimento humano.

Por fim, tanto a criação quanto a apreciação despertam no aluno uma postura mais sensível diante do mundo. Aprender a olhar uma obra de arte com atenção é também aprender a observar a realidade com mais profundidade. Aprender a criar é aprender a transformar. As artes visuais, portanto, não apenas educam o olhar, mas formam cidadãos mais conscientes, expressivos, respeitosos e criativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília:MEC/SEF. V. 3, 1998.

BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª Séries): Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.2 e 3, Brasília: MEC/SEF, 1998

LUQUET, G. H. O Desenho infantil. Porto, Civilização, 1969. 253p

MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1984.

MORENO, M. G. (2006). La creatividad em losalumnos de educacióninfantil:Incidenciadel contexto familiar. Creatividad e Sociedad, nº 9, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2008

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. SãoPaulo: Cortez, 2007

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

BARBOSA, Ana Mae. Teoria e Prática da Educação Artística, São Paulo,Cultrix, 1990.

POSTIC, Marcel. O imaginário na relação pedagógica. Tradução. Mário José Ferreira Pinto. Rio Tinto: Asa, 1992

RUST, A.Rust,. Der PriMiliVeMenJeh — Propp rden.Weltgeschichte, Verlag Ullstein, Frankfurt, 1961

RILKE, H. E. RowohltMonographien, Berlim, 1958, p. 22

WALLON,Henri.As origens do caráter na criança.São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WHITE, Lancelot Law. Aspects o! Forrn, India-

na University Press, Bloorning-ton, 1951, p. 95

WINNICOTT, D. W. (1975). O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago Ed.LTDA, 1975.

CRIANÇAS VULNERÁVEIS EM SÃO PAULO: DESAFIOS NO ACESSO E INCLUSÃO

KEILA REGINA RAMOS GONÇALVES

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os principais desafios enfrentados por crianças em situação de vulnerabilidade social no município de São Paulo, com foco no acesso à educação infantil e na garantia de práticas inclusivas. A análise parte do reconhecimento de que a desigualdade social compromete o pleno exercício dos direitos da criança, especialmente no que diz respeito ao acesso à creche, à educação de qualidade e à permanência em contextos educativos protetores e significativos. Por meio de revisão documental e bibliográfica, foram identificadas barreiras estruturais, institucionais e culturais que dificultam a inclusão efetiva dessas crianças. Conclui-se que a promoção da equidade na Educação Infantil depende de políticas intersetoriais, da formação sensível de educadores e da escuta ativa das infâncias marginalizadas. Além disso, observa-se que a ausência de infraestrutura adequada, a escassez de vagas nas unidades de educação infantil e a insuficiência de profissionais qualificados agravam a exclusão de grupos historicamente negligenciados, como crianças negras, indígenas, com deficiência e em situação de extrema pobreza. O estudo aponta ainda para a importância de um currículo que valorize a diversidade, respeite os contextos culturais e promova o desenvolvimento integral da criança. A participação das famílias e da comunidade escolar como agentes ativos do processo educativo também se mostra essencial para a construção de uma educação infantil mais justa e acolhedora. Assim, o artigo reforça a necessidade de ações concretas que garantam o direito à educação desde a primeira infância, como base para a superação das desigualdades e para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Vulnerabilidade Social. Inclusão. Políticas Públicas. São Paulo.

1. INTRODUÇÃO

A cidade de São Paulo, marcada por profundas desigualdades sociais, enfrenta o desafio de garantir a todas as crianças o acesso à educação infantil como um direito fundamental. De acordo com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é dever do Estado assegurar, com absoluta prioridade, o direito à educação, à proteção e ao desenvolvimento integral de todas as crianças. Contudo, fatores como pobreza, insegurança alimentar, moradia precária, ausência de documentação e trabalho informal de pais e mães tornam ainda mais difícil a inserção de crianças vulneráveis nas instituições educativas.

Apesar de avanços como a política de “fila zero” para creches e a ampliação da rede conveniada no município de São Paulo, o acesso das crianças mais pobres à educação infantil de qualidade continua limitado. As barreiras não são apenas físicas ou econômicas, mas também simbólicas, envolvendo preconceitos, invisibilização de certos grupos e a carência de práticas pedagógicas inclusivas. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, representa um momento decisivo para o desenvolvimento global da criança, sendo responsável por favorecer o acesso ao conhecimento, às relações sociais e à construção de identidades. Negar esse direito ou oferecer condições precárias de atendimento é perpetuar o ciclo de exclusão social e comprometer o futuro das infâncias em situação de vulnerabilidade. O contexto paulistano, por sua dimensão territorial, diversidade populacional e complexidade urbana, exige políticas públicas robustas e sensíveis às especificidades dos territórios e dos sujeitos que os habitam.

A relevância desta pesquisa está na urgência de compreender e enfrentar as desigualdades que ainda atravessam o cotidiano das crianças pequenas em São Paulo, sobretudo aquelas que vivem nas periferias e em contextos de extrema pobreza. Ao identificar os entraves que impedem ou dificultam o acesso pleno à educação infantil, é possível sub-

sidiar práticas e políticas públicas mais justas, democráticas e inclusivas. Refletir sobre esse tema é também reafirmar o compromisso social da educação com a construção de uma sociedade mais equitativa e respeitosa da diversidade.

O problema de pesquisa que norteia este estudo é: quais são os principais desafios enfrentados por crianças em situação de vulnerabilidade social no município de São Paulo para o acesso à educação infantil e à vivência de práticas pedagógicas inclusivas? A partir dessa questão, busca-se compreender como fatores estruturais, institucionais e culturais atuam na produção de desigualdades e como diferentes atores, como gestores, educadores, famílias e comunidade, podem contribuir para a superação desses obstáculos.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios enfrentados por crianças em situação de vulnerabilidade social no município de São Paulo no que diz respeito ao acesso à educação infantil e à garantia de práticas pedagógicas inclusivas. A intenção é aprofundar a compreensão sobre a forma como o contexto social e econômico influencia o direito à educação desde a primeira infância, destacando a importância de ações que promovam o acolhimento, a equidade e o reconhecimento das diversas infâncias existentes na cidade.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e documental. Foram analisados documentos oficiais como o Plano Nacional de Educação, o Plano Municipal de Educação de São Paulo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de relatórios institucionais e dados estatísticos de órgãos como IBGE, INEP e Fundação Seade. O embasamento teórico contempla autores que discutem a infância, a vulnerabilidade social, as políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas inclusivas, permitindo uma análise crítica do cenário atual.

A análise proposta busca evidenciar que a ampliação do acesso à educação infantil deve vir acompanhada de ações concretas que garantam a permanência e o desenvolvimento pleno das crianças, sobretudo daquelas que vivem em contextos de maior exclusão. A formação continuada de educadores, a valorização das culturas infantis e a escuta ativa das crianças tornam-se estratégias fundamentais para a construção de ambientes educativos mais sensíveis, respeitosos e inclusivos. Além disso, a articulação entre diferentes setores — como saúde, assistência social e educação — é indispensável para enfrentar de forma integral os desafios que se impõem à infância em situação de vulnerabilidade.

Com este estudo, pretende-se contribuir para o debate sobre a promoção de uma educação infantil pública de qualidade, que não apenas amplie o número de vagas, mas que efetivamente garanta o direito de todas as crianças ao cuidado, à aprendizagem e à participação social, reconhecendo sua condição de cidadãs desde o nascimento.

2. ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL: NÚMEROS E LIMITES DA INCLUSÃO EM SÃO PAULO

O município de São Paulo tem feito esforços para ampliar o atendimento às crianças de 0 a 5 anos, por meio da construção de unidades educacionais e parcerias com instituições conveniadas. Em 2024, mais de 300 mil crianças estavam matriculadas na rede municipal de educação infantil. No entanto, o acesso não é universal nem igualitário.

Estudos da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal (2019) indicam que, embora a média de atendimento em creches na cidade estivesse em torno de 64%, essa porcentagem era significativamente menor entre as crianças em situação de pobreza, atingindo apenas 48%. Ou seja, mesmo com vagas disponíveis, muitas famílias de baixa renda não conseguem matricular seus filhos, seja por falta de informação, dificuldades no processo de inscrição digital ou falta de documentos. Tais dados demonstram que a desigualdade no acesso à educação infantil não está apenas relacionada à escassez de vagas, mas também à ausência de mecanismos de acolhimento e orientação às famílias mais vulneráveis.

Outro aspecto crítico é o número de crianças em situação de rua ou morando em abrigos. Segundo dados do Censo da População em Situação de Rua (SMADS, 2021), mais de 3 mil crianças e adolescentes vivem em con-

dição de extrema vulnerabilidade na cidade de São Paulo. Essa realidade revela uma face cruel das desigualdades sociais urbanas, onde a infância é atravessada por privações, negligência e exclusão. Para esse grupo, o acesso à escola é ainda mais incerto e intermitente, uma vez que a frequência escolar depende de diversos fatores externos, como a estabilidade familiar, o acompanhamento institucional e o suporte psicossocial. Muitas vezes, essas crianças estão em constante deslocamento, entre as ruas, abrigos provisórios e unidades de acolhimento institucional, o que dificulta a criação de vínculos com a escola, com os colegas e com os educadores.

A ausência de políticas públicas integradas e de atuação intersetorial entre educação, assistência social e saúde compromete profundamente o direito dessas crianças a uma infância protegida, estimulante e acolhedora. A fragmentação dos serviços públicos e a burocracia no acesso aos benefícios tornam o processo ainda mais excludente. Conforme destaca Abramowicz (2015), "as crianças em situação de rua são frequentemente invisibilizadas pelas políticas públicas, que tendem a responder de forma emergencial, e não estruturante, às suas necessidades". Isso significa que, na prática, a proteção integral prevista no ECA (1990) acaba não se concretizando para essas infâncias que mais precisam dela.

Além disso, um entrave fundamental para o acesso aos serviços básicos é a ausência de documentação civil. Muitas dessas crianças sequer têm certidão de nascimento, carteira de vacinação ou cartão do SUS, o que as impede de se matricular em unidades escolares, de acessar consultas médicas ou de serem incluídas em programas sociais. Essa ausência documental não é apenas uma questão burocrática; ela representa, simbolicamente, o não reconhecimento da existência legal da criança, o que a coloca em um lugar de não pertencimento social. Segundo relatório do Instituto Alana (2020), "a falta de registro civil é uma das principais barreiras para o acesso à cidadania plena e para o exercício dos direitos básicos garantidos pela Constituição".

Ainda que existam políticas como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), o Serviço Especializado em Abordagem Social (SEAS) e o acolhimento institucional por meio dos Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (SAICA), essas iniciativas frequentemente operam com equipes reduzidas, alta rotatividade de profissionais e ausência de articulação efetiva com o sistema educacional. Isso resulta em lacunas no acompanhamento das crianças, na descontinuidade das ações e em falhas no processo de inclusão escolar. De acordo com Oliveira e Assis (2019), a intermitência no acesso à educação acarreta prejuízos significativos ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, além de reforçar sentimentos de rejeição, insegurança e abandono.

Outro ponto importante a ser considerado é que muitas escolas não estão preparadas para receber crianças com trajetórias marcadas por rupturas afetivas e sociais. Educadores relatam dificuldade em lidar com comportamentos considerados inadequados, que muitas vezes são expressões de sofrimento psíquico. A ausência de apoio psicológico nas instituições escolares agrava essa situação, pois a criança é muitas vezes rotulada como "problemática", o que pode levar à exclusão velada ou ao encaminhamento precoce para instituições especializadas. Como lembra Charlot (2001), é necessário compreender que "as crianças aprendem com o que vivem" — e, se vivem em contextos de violência, desamparo e instabilidade, suas formas de expressão e aprendizagem exigem mediações diferenciadas e cuidadosas.

A inclusão escolar de crianças em situação de rua ou em abrigos deve, portanto, ser pensada dentro de uma perspectiva de garantia de direitos e de justiça social. Não se trata apenas de disponibilizar vagas, mas de assegurar que a escola seja, de fato, um espaço de proteção, acolhimento e reconstrução de vínculos. Para isso, é imprescindível investir na formação das equipes escolares, na ampliação de parcerias com os serviços socioassistenciais e na criação de protocolos específicos de atendimento intersetorial. A experiência de algumas redes municipais no Brasil aponta que a atuação de equipes multidisciplinares, compostas por assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, tem sido

eficaz na mediação entre a escola, a criança e sua realidade social (Brasil, MEC, 2018). A garantia do direito à educação para crianças em situação de rua ou em acolhimento institucional demanda ações articuladas, sensíveis e contínuas. É necessário que o poder público reconheça essas infâncias não como casos isolados, mas como sujeitos de direitos que precisam estar no centro das políticas públicas. A invisibilidade dessas crianças é uma forma de violência institucional que precisa ser superada com políticas de inclusão verdadeiramente transformadoras, que assegurem a cada criança a oportunidade de viver uma infância digna, segura e com acesso à educação de qualidade.

A pesquisadora Márcia Oliveira (2020) destaca que "o direito à educação infantil é muitas vezes violado pelas barreiras estruturais impostas à população em situação de pobreza, que enfrenta cotidianamente a invisibilidade institucional e a negação de sua cidadania". Essa realidade se reflete em um cenário onde a matrícula de crianças em creches e pré-escolas ainda depende de fatores como proximidade da unidade, disponibilidade de transporte, apoio das redes de proteção e, sobretudo, da capacidade da escola em acolher e compreender as especificidades dessas infâncias. Além da dificuldade de acesso, é necessário considerar a qualidade do atendimento prestado. Dados do Tribunal de Contas do Município de São Paulo (TCM- SP, 2022) apontam que parte significativa das unidades conveniadas apresenta problemas de infraestrutura, ausência de profissionais com formação adequada e rotatividade constante de educadores. Essas fragilidades impactam diretamente o desenvolvimento infantil, sobretudo das crianças que mais necessitam de um ambiente educativo seguro e estimulante. Como afirmam Campos e Rosemberg (2011), "a qualidade da educação infantil está intimamente relacionada à equidade, pois crianças socialmente desfavorecidas têm mais a ganhar com um atendimento
educativo de qualidade, que considere suas condições e promova sua inclusão".

Ademais, a própria organização da oferta educacional no município revela um padrão que tende a reproduzir desigualdades territoriais. Em regiões periféricas, a concentração de creches conveniadas, em detrimento das unidades diretas, indica uma diferença significativa na forma como o serviço é ofertado. Enquanto unidades diretas contam com estrutura mais consolidada e educadores concursados, as conveniadas frequentemente operam com menor autonomia pedagógica e com profissionais contratados por organizações da sociedade civil. Essa segmentação compromete a universalidade do direito à educação infantil como uma política pública estatal e permanente.

Nesse contexto, a atuação intersetorial se mostra urgente e necessária. Não é possível pensar a inclusão de crianças em situação de vulnerabilidade sem a articulação entre diferentes políticas públicas. A educação sozinha não dá conta das múltiplas dimensões da pobreza. A integração com a assistência social, por meio dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), e com a saúde, por meio das Unidades Básicas de Saúde (UBS), é fundamental para garantir o acompanhamento integral das crianças e de suas famílias. De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2018), "a intersetorialidade é um dos princípios fundamentais para a construção de políticas públicas voltadas à primeira infância, promovendo ações coordenadas que considerem a complexidade das demandas sociais".

A escuta das famílias e das próprias crianças também é essencial nesse processo. Muitas vezes, as políticas são construídas de forma verticalizada, sem considerar as vozes daqueles que vivem a realidade da exclusão. A BNCC (2017) reforça a importância de uma pedagogia da escuta e do acolhimento, que reconheça a criança como sujeito de direitos e promova práticas educativas significativas e inclusivas. Para tanto, é preciso investir na formação dos profissionais da educação infantil, sensibilizando-os para as diferentes expressões da infância e para os desafios enfrentados por cada criança em seu contexto de vida.

Além disso, a formação deve ir além dos aspectos técnicos e incluir reflexões éticas e sociais. Como defende Barbosa (2014), "o educador da infância precisa ser um agente comprometido com a transformação social, capaz de reconhecer as desigualdades e atuar para superá-las por meio de práticas pe-

dagógicas críticas e acolhedoras". Esse compromisso ético-político da educação infantil é essencial para a construção de uma escola que não apenas receba as crianças, mas que também as reconheça em sua singularidade e lhes ofereça oportunidades reais de desenvolvimento.

Em síntese, embora o município de São Paulo tenha avançado na ampliação do atendimento à educação infantil, persistem obstáculos importantes para a efetivação do direito à educação das crianças em situação de vulnerabilidade social. A desigualdade no acesso, a precariedade em parte das unidades conveniadas, a ausência de políticas intersetoriais efetivas e a falta de escuta ativa das famílias e das crianças são elementos que exigem atenção e ação por parte do poder público e da sociedade. Garantir uma educação infantil equitativa, de qualidade e verdadeiramente inclusiva requer mais do que a ampliação de vagas: exige o reconhecimento de que as infâncias são múltiplas, diversas e que todas merecem cuidado, respeito e oportunidades desde os primeiros anos de vida.

3. DESAFIOS DA INCLUSÃO EFETIVA: FORMAÇÃO DOCENTE, ESCUTA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A inclusão de crianças vulneráveis nas instituições de educação infantil não se resume ao acesso físico à vaga. Trata-se de uma inclusão efetiva, que considere as condições sociais, afetivas e culturais dessas crianças, garantindo uma experiência educativa digna e significativa. Isso implica em reconhecer que o simples fato de uma criança estar matriculada em uma creche ou pré-escola não assegura, por si só, que seus direitos educacionais estejam sendo plenamente respeitados. A presença na instituição precisa vir acompanhada de acolhimento, respeito à diversidade e de práticas pedagógicas que considerem o contexto de vida dessas crianças.

Um dos principais entraves está na formação dos educadores. Muitas vezes, os profissionais da educação não se sentem preparados para lidar com crianças em situação de vulnerabilidade extrema, especialmente quando há histórico de violência, negligência, trauma ou instabilidade familiar. A ausência de formação específica que articule os aspectos pedagógicos aos contextos sociais e afetivos da infância resulta, com frequência, em práticas que, ainda que não intencionalmente, reforçam processos de exclusão. Nessas situações, o educador pode interpretar comportamentos da criança como indisciplina, desinteresse ou falta de limites, quando, na verdade, são manifestações de sofrimento ou estratégias de defesa diante de experiências traumáticas.

A falta de preparo pode resultar em abordagens inadequadas ou até mesmo na reprodução de práticas excludentes. A escola, ao não reconhecer as múltiplas dimensões da vulnerabilidade, pode transformar-se em um espaço que reforça desigualdades, em vez de contribuir para sua superação. Conforme aponta Arce (2012), "a formação docente precisa incluir a compreensão da infância como uma construção social e histórica, marcada por desigualdades que se expressam nas relações educativas". Ou seja, o educador precisa estar atento às marcas sociais que atravessam a infância, especialmente nas regiões periféricas e marginalizadas. Essa compreensão exige que se vá além dos conteúdos pedagógicos tradicionais, incorporando temas como justiça social, direitos humanos, relações étnico-raciais, questões de gênero e desigualdades econômicas.

O cenário educacional brasileiro ainda carece de políticas estruturadas de formação inicial e continuada que preparem os profissionais da educação infantil para essa complexidade. Muitas licenciaturas e cursos de pedagogia não abordam de forma aprofundada a realidade social das crianças pobres, negras, periféricas, indígenas ou com deficiência. Quando essas temáticas são tratadas, geralmente o são de forma pontual e descontextualizada. Segundo Oliveira (2014), "a formação docente precisa assumir uma postura crítica e dialógica, que reconheça o educador como sujeito ativo na luta contra a exclusão social". Essa postura crítica é indispensável para que os professores possam atuar com sensibilidade e competência frente às múltiplas realidades que compõem o cotidiano escolar.

A formação continuada, por sua vez, deveria funcionar como espaço de reflexão, escuta e

ressignificação das práticas pedagógicas. No entanto, muitas vezes ela se restringe a cursos teóricos, descolados da realidade prática das salas de aula e pouco conectados aos desafios cotidianos enfrentados pelos educadores. Além disso, há ausência de suporte institucional efetivo. É comum que professores enfrentem situações desafiadoras — como crises emocionais de crianças, comportamentos agressivos ou desmotivação — sem o apoio de uma equipe multiprofissional, o que aumenta a sensação de impotência e sobrecarga. Como afirmam Kramer e Nunes (2017), "os educadores precisam de tempo, espaço e condições para pensar sobre sua prática, trocar experiências e buscar estratégias que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças".

Outro ponto a ser considerado é que os próprios educadores, em sua trajetória pessoal, também foram atravessados por contextos de desigualdade e exclusão. Muitos professores da rede pública são oriundos das mesmas regiões periféricas que seus alunos, o que pode gerar identificação, mas também conflitos internos não elaborados. Por isso, investir em processos formativos que valorizem as histórias de vida dos profissionais, promovam o autoconhecimento e incentivem o cuidado com a saúde emocional do professor é uma estratégia fundamental para fortalecer o compromisso ético e político com a inclusão.

A Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019) já reconhece a importância de uma formação que articule teoria e prática, que valorize a diversidade e que esteja comprometida com a construção de uma escola inclusiva e democrática. No entanto, a implementação dessa base ainda enfrenta desafios, como a resistência institucional, a precarização das condições de trabalho docente e a desvalorização da carreira. Em muitas redes de ensino, os educadores acumulam jornadas exaustivas, recebem salários baixos e atuam em contextos de violência e escassez de recursos, o que dificulta o engajamento em propostas formativas mais aprofundadas.

Portanto, é urgente repensar a formação dos profissionais da educação infantil à luz dos desafios contemporâneos. Isso implica não apenas ofertar cursos, mas promover uma cultura formativa contínua, crítica e sensível às realidades das infâncias vulneráveis. Um educador bem formado é aquele que, além de dominar conteúdos pedagógicos, desenvolve uma escuta empática, estabelece vínculos afetivos com seus alunos e atua como agente de transformação social. Para isso, é necessário que políticas públicas de formação docente sejam pautadas por uma concepção ampliada de educação, que reconheça que ensinar é também cuidar, acolher e lutar por justiça social.

Além disso, há práticas pedagógicas que, ainda que bem-intencionadas, reforçam estigmas ou desconsideram os saberes e vivências das crianças oriundas das periferias. Quando a escola ignora as expressões culturais e linguísticas das crianças, impõe um modelo homogêneo de comportamento e aprendizagem, anulando as diferenças e silenciando as subjetividades. É o que Bourdieu e Passeron (1992) chamam de "violência simbólica": quando a escola exige das crianças um habitus distante de suas realidades, deslegitimando os conhecimentos que elas trazem de seus contextos familiares e comunitários.

Nesse sentido, a escuta das crianças torna-se um elemento essencial para práticas pedagógicas realmente inclusivas. De acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), é papel da escola garantir o pertencimento e a valorização da diversidade. A escuta das crianças e de suas famílias, o planejamento coletivo e a construção de vínculos positivos são estratégias essenciais para a inclusão. Essa escuta não deve ser pontual ou superficial, mas sistemática e sensível, permitindo que as crianças expressem seus desejos, medos, dúvidas e curiosidades. Como afirma Rinaldi (2006), "ouvir as crianças é uma forma de respeitá-las e de reconhecer que elas são sujeitos ativos na construção do conhecimento".

No entanto, para que essa escuta aconteça de forma efetiva, é necessário que os educadores estejam preparados para lidar com a complexidade das relações humanas, especialmente quando se trata de crianças que vivenciam situações de vulnerabilidade. A construção de vínculos afetivos seguros e respeitosos é uma das principais ferramen-

tas para garantir um ambiente de confiança e aprendizagem. A literatura educacional contemporânea tem apontado que o vínculo entre educador e criança é um fator determinante para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo na primeira infância (Winnicott, 2000).

A escola, portanto, precisa ir além da dimensão instrucional. Ela deve ser um espaço de acolhimento, escuta e pertencimento. Isso significa considerar, por exemplo, a linguagem corporal, os gestos, os silêncios e as brincadeiras como formas legítimas de comunicação das crianças, especialmente daquelas que, por traumas ou dificuldades emocionais, têm dificuldade em se expressar verbalmente. O desafio da inclusão está justamente em perceber essas múltiplas linguagens e responder a elas com sensibilidade e intenção pedagógica.

Outro ponto importante é o rompimento com a lógica assistencialista. A educação infantil não deve se limitar a "cuidar" das crianças pobres para que seus pais possam trabalhar. É necessário adotar uma abordagem crítica e emancipadora, que enxergue essas infâncias como potentes, criativas e merecedoras de oportunidades educativas de qualidade. Como enfatiza Barbosa (2018), "as crianças das periferias não são menos capazes, apenas enfrentam mais barreiras para acessar os bens culturais e simbólicos socialmente valorizados".

A valorização das culturas infantis e dos territórios onde essas crianças vivem deve ser central na proposta pedagógica das instituições. Projetos que envolvam a comunidade, que explorem o entorno, que dialoguem com as famílias e que deem visibilidade às narrativas das crianças contribuem significativamente para sua inclusão. Segundo Sarmento (2004), a criança é um sujeito social e histórico, produtor

de cultura, e não um ser passivo à espera de intervenção adulta. Compreender isso é fundamental para uma pedagogia que valorize as diferenças e promova a justiça social.

A formação continuada dos profissionais da educação infantil, portanto, deve incorporar temáticas como desigualdade social, racismo estrutural, escuta ativa, pedagogias antirracistas, educação inclusiva e práticas restaurativas. Só assim será possível construir uma prática pedagógica que combata as opressões e valorize cada criança como um sujeito único. É imprescindível que as políticas públicas avancem também nesse aspecto, oferecendo espaços de formação que permitam aos educadores refletirem sobre sua prática, desconstruírem preconceitos e ampliarem seu repertório teórico e metodológico.

Em conclusão, incluir crianças em situação de vulnerabilidade nas instituições de educação infantil requer mais do que garantir vagas. Exige sensibilidade, compromisso ético, práticas pedagógicas transformadoras e uma escuta atenta às singularidades de cada infância. A escola deve ser um espaço onde todas as crianças se sintam vistas, ouvidas e valorizadas, e onde suas histórias de vida não sejam obstáculos, mas pontos de partida para uma educação que respeite, acolha e emancipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou refletir sobre os desafios enfrentados por crianças em situação de vulnerabilidade social no município de São Paulo, com foco no acesso à educação infantil e na construção de práticas pedagógicas inclusivas. A análise evidenciou que, embora o município tenha avançado na ampliação do atendimento por meio da construção de novas unidades e da política de parcerias conveniadas, o acesso ainda é marcado por desigualdades significativas, especialmente entre as crianças mais pobres, em situação de rua ou em acolhimento institucional.

Ficou claro que a inclusão dessas crianças não se limita à disponibilização de vagas, mas envolve a garantia de uma educação que reconheça e valorize suas histórias, seus contextos e suas potencialidades. A inclusão efetiva exige políticas públicas intersetoriais que articulem educação, saúde, assistência social e direitos humanos, para que a escola possa se constituir como espaço de cuidado,

pertencimento e desenvolvimento integral. A falta de articulação entre as redes de proteção social compromete o direito dessas crianças à infância digna e à permanência

em ambientes educativos seguros e acolhedores.

Outro ponto crítico identificado foi a fragilidade na formação inicial e continuada dos educadores para lidar com as complexidades das infâncias vulneráveis. A ausência de uma abordagem crítica e sensível às desigualdades sociais nas propostas formativas resulta em práticas pedagógicas que, muitas vezes, reforçam estigmas e invisibilizam os saberes das crianças oriundas das periferias. Assim, torna- se urgente investir em processos formativos que valorizem a escuta, a diversidade e o compromisso ético-político do educador com a transformação social.

A escola precisa abandonar visões assistencialistas e assumir um papel emancipador, que enxergue cada criança como sujeito de direitos, capaz de produzir cultura, conhecimento e sentido para o mundo. O respeito à diversidade, a construção de vínculos afetivos e a valorização dos territórios das infâncias devem ser pilares de qualquer proposta pedagógica comprometida com a inclusão. O currículo precisa dialogar com a vida concreta das crianças, oferecendo oportunidades reais de participação e aprendizagem, sem negar suas origens, afetos e identidades.

Conclui-se, portanto, que a efetivação do direito à educação infantil para crianças em situação de vulnerabilidade social depende de ações estruturais, políticas públicas consistentes e de uma mudança de postura institucional. A inclusão não é um favor, mas um direito garantido por lei e sustentado por princípios éticos e democráticos. Mais do que oferecer vagas, é necessário garantir condições para que todas as crianças tenham acesso a experiências educativas de qualidade, que as reconheçam como cidadãs plenas, desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Infância e políticas sociais: uma questão de direitos. São Paulo: Cortez, 2015.

ARCE, Alessandra. Educação Infantil: fundamentos e métodos. Campinas: Autores Associados, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Educação infantil como direito: desafios e perspectivas. In: ROSEMBERG, Fúlvia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira (org.).

Educação infantil: política, qualidade e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2018. p. 17–36.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Resolução CNE/CP nº 2/2019. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia para a implementação de ações intersetoriais na primeira infância. Brasília: MEC, 2018.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. A qualidade na educação infantil: um debate em construção. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 141, p. 21–46, nov. 2011.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. Retrato da educação infantil no município de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.fmcsv.org.br/. Acesso em: 5 jul. 2025.

INSTITUTO ALANA. A criança e a cidade: o direito ao registro civil e à identidade.

São Paulo, 2020. Disponível em: https://alana.org.br. Acesso em: 5 jul. 2025.

KRAMER, Sonia; NUNES, Clarice. A formação de educadoras de crianças pequenas: desafios e perspectivas. In: KRAMER, Sonia (org.). Profissão professor: novos sentidos, novas práticas. São Paulo: Ática, 2017. p. 87–102.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e desigualdade social: desafios da formação docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 209–225, jan./mar. 2014.
OLIVEIRA, Rosana; ASSIS, Simone Gonçalves de. Educação e proteção social: caminhos intersetoriais para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes em situação de rua. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 580–590, 2019.

RINALDI, Carlina. In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. London: Routledge, 2006.
SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e política: a emergência da cidadania infantil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 1527–1544, 2004.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/. Acesso em: 5 jul. 2025.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social – SMADS. Censo da população em situação de rua da cidade de São Paulo – 2021. São Paulo:SMADS, 2022. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/censoruasp. Acesso em: 5 jul. 2025.
TRIBUNAL DE CONTAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO – TCM-SP. Relatório de fiscalização da educação infantil: qualidade e infraestrutura nas unidades conveniadas. São Paulo: TCM, 2022.
WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. 7. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PRÁTICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA PÚBLICA

KELLY CRISTINA PANTALEAO

RESUMO
O direito à educação inclusiva, assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e por diversos tratados internacionais ratificados pelo Brasil, representa um avanço significativo na garantia de oportunidades iguais a todos os educandos. Este artigo tem como objetivo analisar o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como instrumento fundamental para efetivar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede pública de ensino. Por meio de revisão bibliográfica e análise documental, discute-se a importância do AEE, suas bases legais, a organização pedagógica e os desafios enfrentados pelas escolas públicas, como a falta de recursos, a carência de formação docente e as barreiras físicas e atitudinais. Conclui-se que, embora a legislação brasileira seja avançada, sua implementação plena depende de políticas públicas consistentes, formação continuada e envolvimento de toda a comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Direito à Educação; Escola Pública; Políticas Educacionais.

ABSTRACT
The right to inclusive education, guaranteed by the 1988 Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law (Law No. 9,394/1996), the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (Law No. 13,146/2015), and various international treaties ratified by Brazil, represents a significant step toward ensuring equal opportunities for all students. This article aims to analyze the role of Specialized Educational Assistance (AEE) as a key instrument to implement the inclusion of students with disabilities, global developmental disorders, and giftedness/talents in the public school system. Through a literature review and document analysis, the study discusses the importance of AEE, its legal foundations, pedagogical organization, and the challenges faced by public schools, such as lack of resources, insufficient teacher training, and physical and attitudinal barriers. The conclusion is that, although Brazilian legislation is advanced, its full implementation depends on consistent public policies, ongoing teacher training, and the engagement of the entire school community.
KEYWORDS: Inclusive education; Specialized Educational Assistance; Right to education; Public school; Educational policies.

INTRODUÇÃO

O direito à educação inclusiva, assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e por diversos tratados internacionais ratificados pelo Brasil, representa um marco importante na promoção da equidade e no respeito à diversidade. Essas normativas estabelecem que todos os educandos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais, têm direito a um processo educativo de qualidade, capaz de atender às suas necessidades específicas e favorecer sua participação plena na vida escolar e social.

No contexto educacional brasileiro, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como uma ferramenta estratégica para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede pública. Mais do que um serviço complementar, o AEE configura-se como um componente essencial da política de educação inclusiva, articulando-se com as práticas pedagógicas da sala de aula regular e utilizando recursos, estratégias e tecnologias assistivas que visam eliminar barreiras à aprendizagem.

Entretanto, embora o arcabouço legal seja robusto, a efetivação da inclusão escolar

enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e atitudinais. Entre eles destacam-se a escassez de recursos materiais e humanos, a insuficiência de formação continuada para professores, as limitações físicas dos espaços escolares e as barreiras culturais ainda presentes em parte da comunidade escolar. Tais entraves evidenciam a necessidade de aprofundar a compreensão sobre como o AEE vem sendo implementado e de que forma ele pode se consolidar como um instrumento transformador da realidade educacional.

Este artigo propõe-se a analisar o papel do Atendimento Educacional Especializado na efetivação da educação inclusiva, investigando suas bases legais, sua organização pedagógica e os desafios encontrados nas escolas públicas. Além disso, busca-se compreender como políticas públicas, gestão escolar e formação docente podem contribuir para que a inclusão seja não apenas um ideal normativo, mas uma prática cotidiana e eficaz.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, voltada à compreensão aprofundada do fenômeno estudado — neste caso, as práticas e desafios relacionados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da educação inclusiva. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de investigar não apenas dados objetivos, mas também significados, percepções e interpretações que emergem das políticas, documentos e práticas pedagógicas. O objetivo não é quantificar resultados, mas compreender as nuances e complexidades que caracterizam a implementação do AEE nas escolas brasileiras.

A escolha pela abordagem qualitativa também se apoia na compreensão de que fenômenos educacionais, especialmente no campo da inclusão, são influenciados por fatores históricos, culturais, sociais e institucionais que interagem de forma dinâmica. Nesse sentido, o método qualitativo permite examinar as inter-relações entre esses elementos, revelando não apenas como as políticas são formuladas, mas também como são interpretadas e aplicadas no cotidiano escolar. Essa perspectiva amplia o olhar do pesquisador para além do que é prescrito em documentos oficiais, considerando as realidades e desafios enfrentados por gestores, professores e demais atores da comunidade escolar.

O caráter descritivo desta pesquisa se manifesta na sistematização e apresentação detalhada das informações coletadas, tanto na revisão bibliográfica quanto na análise documental. Já o caráter analítico implica a interpretação crítica desses dados, buscando identificar convergências, divergências e lacunas entre a teoria e a prática. Essa combinação metodológica, conforme Gil (2019), é essencial quando o objetivo é compreender fenômenos complexos e contextualizados, pois permite ao pesquisador construir uma visão mais completa e fundamentada do objeto de estudo.

A abordagem utilizada também se justifica por sua capacidade de promover um diálogo constante entre a fundamentação teórica e as evidências encontradas. No caso específico do AEE, tal diálogo é fundamental para avaliar se as diretrizes legais e políticas educacionais estão de fato atendendo às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial. Ao privilegiar a análise de documentos, relatórios e estudos acadêmicos, esta pesquisa busca identificar os avanços e as limitações das práticas implementadas, oferecendo subsídios para a reflexão crítica e para a proposição de melhorias no campo da educação inclusiva.

Assim, a metodologia adotada não apenas permite compreender a estrutura e o funcionamento do AEE, mas também evidencia como ele se materializa nas diferentes realidades escolares. Ao optar por uma abordagem qualitativa, descritiva e analítica, esta investigação procura ir além da simples coleta de informações, assumindo um compromisso com a interpretação e a contextualização dos dados, de modo a contribuir para o avanço do conhecimento científico e para o fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão educacional no Brasil.

ABORDAGEM DA PESQUISA

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma análise interpretativa e subjetiva dos dados, levando em consideração

que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é permeado por relações humanas, interações pedagógicas e contextos institucionais complexos. Diferentemente de métodos estritamente quantitativos, que se concentram na mensuração de variáveis e na busca por generalizações, a abordagem qualitativa valoriza a compreensão dos significados e das experiências vivenciadas pelos atores envolvidos no processo educacional. Nesse sentido, ela se mostra particularmente adequada para estudar fenômenos educacionais que, como o AEE, exigem a observação e interpretação de múltiplas dimensões interligadas.

De acordo com Minayo (2012), a pesquisa qualitativa é especialmente indicada quando o objetivo é explorar construções sociais, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e contextos. No caso desta investigação, a abordagem foi fundamental para compreender não apenas o que está formalmente previsto nas políticas públicas e diretrizes do AEE, mas também como tais orientações se concretizam no cotidiano escolar. Isso inclui identificar possíveis desvios, adaptações e ressignificações das propostas originais à luz das condições reais das instituições de ensino.

A escolha metodológica levou em conta que o AEE, por sua essência, envolve aspectos como adaptação curricular, aplicação de tecnologias assistivas, capacitação docente e integração entre a escola regular e serviços de apoio. Tais elementos não podem ser plenamente compreendidos apenas por meio de indicadores numéricos, pois possuem componentes simbólicos, culturais e pedagógicos que exigem interpretação contextualizada. Assim, a opção por uma metodologia qualitativa favoreceu a análise aprofundada das narrativas e discursos presentes nos documentos, além de possibilitar a identificação de padrões e singularidades nos diferentes contextos analisados.

Outro ponto relevante para a adoção dessa abordagem foi a possibilidade de investigar as relações entre as prescrições legais e a prática pedagógica observada. Muitas vezes, há um distanciamento entre o que está previsto na legislação e o que efetivamente é realizado nas escolas, seja por limitações de recursos, seja por questões estruturais ou formativas. A pesquisa qualitativa permite captar essas diferenças, explorando as causas e consequências desse hiato e oferecendo uma compreensão mais rica e realista do cenário educacional.

Por fim, a abordagem qualitativa se mostra coerente com o compromisso deste estudo de não apenas descrever, mas também interpretar e refletir criticamente sobre o AEE. Ao privilegiar a análise de narrativas, discursos e documentos, essa metodologia contribui para revelar nuances que passariam despercebidas em levantamentos puramente estatísticos. Dessa forma, garante-se uma compreensão mais abrangente do fenômeno, respeitando sua complexidade e oferecendo subsídios consistentes para a formulação de políticas e práticas mais eficazes no campo da educação inclusiva.

TIPO E NATUREZA DA PESQUISA

O caráter descritivo deste estudo permitiu organizar e sistematizar as informações coletadas de forma clara e detalhada, apresentando um panorama abrangente sobre o Atendimento Educacional Especializado. Essa etapa incluiu a identificação e a descrição minuciosa dos dispositivos legais que sustentam o AEE, das diretrizes pedagógicas estabelecidas por órgãos oficiais e das políticas públicas voltadas à educação inclusiva. A partir desse mapeamento, foi possível construir uma base sólida de compreensão do cenário normativo e institucional que orienta a implementação do AEE no Brasil.

Já a dimensão analítica teve papel fundamental para transcender a mera descrição, permitindo estabelecer conexões entre os dados documentais e as discussões teóricas encontradas na literatura especializada. Essa etapa consistiu em interpretar o conteúdo à luz de referenciais conceituais, apontando convergências e divergências entre o que é prescrito e o que efetivamente se observa nas práticas relatadas. Tal abordagem tornou viável a identificação de lacunas, contradições e oportunidades de aprimoramento nas políticas e ações voltadas ao AEE.

A integração entre os enfoques descritivo e analítico proporcionou uma compreensão mais completa e crítica do fenômeno estudado. Enquanto a descrição oferece ao leitor um retrato fiel da realidade investiga-

da, a análise promove um olhar reflexivo, capaz de gerar subsídios para decisões fundamentadas e para a formulação de novas estratégias. Essa combinação metodológica, portanto, não apenas contribui para o rigor acadêmico da pesquisa, mas também aumenta seu potencial de impacto no campo da educação inclusiva, oferecendo evidências que podem orientar melhorias no planejamento e na execução do AEE em diferentes contextos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação desenvolveu-se em duas frentes complementares, de forma planejada e interdependente, a fim de garantir a amplitude e a profundidade necessárias à análise proposta. A primeira frente consistiu na revisão bibliográfica, voltada à identificação de conceitos, fundamentos teóricos e evidências empíricas que sustentam a compreensão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da educação inclusiva. A segunda frente envolveu a análise documental, destinada à leitura e interpretação de leis, políticas públicas, diretrizes e relatórios institucionais, buscando compreender como a legislação e as orientações oficiais são estruturadas e aplicadas na prática.

O desenvolvimento dessas frentes metodológicas ocorreu de maneira articulada, de modo que os achados de uma etapa orientaram e enriqueceram a outra. Por exemplo, conceitos identificados na revisão bibliográfica auxiliaram na definição de categorias de análise aplicadas ao estudo dos documentos, enquanto elementos encontrados nos textos normativos suscitaram novas buscas e aprofundamentos na literatura científica. Essa relação dinâmica entre teoria e documentação oficial permitiu uma abordagem mais robusta e fundamentada, favorecendo a construção de interpretações consistentes.

Além disso, o planejamento dos procedimentos metodológicos levou em conta critérios rigorosos de seleção e validação das fontes consultadas. Na revisão bibliográfica, foram priorizados estudos revisados por pares e publicados em periódicos reconhecidos, bem como obras clássicas que possuem relevância histórica e conceitual no campo da educação inclusiva. Na análise documental, buscou-se examinar não apenas textos normativos nacionais, mas também documentos complementares, como planos municipais e estaduais de educação, para captar diferentes perspectivas sobre a implementação do AEE. Essa estratégia assegurou um levantamento abrangente, capaz de oferecer uma visão plural e contextualizada do fenômeno investigado.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica foi planejada de modo a garantir abrangência e qualidade das fontes consultadas, respeitando critérios acadêmicos rigorosos. Para isso, foram definidos previamente os descritores e filtros de busca, bem como as bases de dados a serem utilizadas, de modo a cobrir diferentes perspectivas teóricas e contextuais sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa etapa inicial foi essencial para estabelecer o referencial conceitual da pesquisa e compreender o estado da arte sobre o tema, identificando avanços, lacunas e debates em andamento no campo da educação inclusiva.

Durante o processo de busca, as palavras-chave e descritores foram combinados por meio de operadores booleanos como “AND” e “OR” para ampliar ou refinar os resultados, possibilitando o cruzamento de termos, por exemplo: “Atendimento Educacional Especializado” AND “Educação Inclusiva”, ou “Tecnologias Assistivas” OR “Recursos Pedagógicos”. Essa estratégia permitiu localizar estudos específicos e relevantes, reduzindo a ocorrência de publicações irrelevantes ou distantes do foco da pesquisa.

A seleção final das obras passou por uma triagem cuidadosa. Inicialmente, os títulos e resumos foram analisados para verificar a pertinência ao tema; em seguida, os textos completos foram lidos e avaliados quanto à profundidade e consistência metodológica. Foram priorizadas publicações revisadas por pares e que apresentassem evidências empíricas ou reflexões teóricas robustas. Também foram incluídas obras clássicas, como as de Vygotsky, Mantoan e Sassaki, por fornecerem fundamentos históricos e conceituais indispensáveis para compreender os princípios e práticas da educação in-

clusiva e do AEE.
Além de reunir produções nacionais, buscou-se incluir referências internacionais que dialogassem com a temática, especialmente estudos que tratam de inclusão educacional e uso de tecnologias assistivas em outros países. Essa decisão permitiu ampliar a perspectiva de análise, favorecendo comparações e reflexões sobre a aplicabilidade de experiências estrangeiras ao contexto brasileiro. Com isso, a revisão bibliográfica não apenas sustentou teoricamente a pesquisa, mas também forneceu insumos para a análise crítica das políticas e práticas documentais examinadas nas etapas seguintes.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

A definição dos critérios de inclusão e exclusão foi uma etapa essencial para garantir a qualidade e a relevância do material selecionado para a revisão bibliográfica. Essa etapa visou assegurar que as publicações utilizadas apresentassem aderência aos objetivos da pesquisa, reduzindo a possibilidade de inserir estudos que, embora pertinentes ao campo da educação, não contemplassem de maneira direta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto escolar brasileiro.
No que se refere aos critérios de inclusão, a primeira exigência foi que os estudos abordassem explicitamente o AEE, situando-o no âmbito da realidade educacional do Brasil. Essa delimitação se justifica porque o objeto central desta investigação é compreender as políticas e práticas brasileiras, ainda que, em alguns casos, referências internacionais tenham sido incorporadas para fins comparativos. A presença de um recorte nacional garante maior aplicabilidade das conclusões e evita interpretações descontextualizadas.
Outro critério de inclusão foi a exigência de que os trabalhos apresentassem uma metodologia clara e fundamentada, permitindo avaliar a validade e a confiabilidade dos resultados. A pesquisa não se limitou a estudos empíricos, também incluindo ensaios teóricos e revisões de literatura, desde que fundamentados em referenciais sólidos. Essa exigência metodológica foi fundamental para assegurar que as contribuições extraídas das obras tivessem respaldo científico.
O terceiro critério de inclusão consistiu na contribuição direta para a compreensão das dimensões legais, pedagógicas e organizacionais do AEE. Assim, foram priorizados estudos que analisassem aspectos como legislação, diretrizes curriculares, recursos pedagógicos, formação docente, uso de tecnologias assistivas e organização do atendimento. Essa escolha visou compor um panorama abrangente e coerente com as categorias de análise definidas para esta pesquisa.
Quanto aos critérios de exclusão, foram descartados trabalhos que tratassem da inclusão escolar de forma genérica, sem menção direta ao AEE. Embora tais estudos possam oferecer reflexões importantes sobre educação inclusiva, a ausência de foco específico no atendimento especializado poderia comprometer a profundidade e a pertinência das análises. Também foram excluídos trabalhos duplicados, encontrados em mais de uma base de dados, para evitar redundâncias no corpus de pesquisa.
Por fim, foram excluídos estudos que não apresentassem relevância direta para os objetivos da investigação. Essa decisão envolveu a avaliação da consistência temática, da aplicabilidade ao contexto brasileiro e da contribuição efetiva ao desenvolvimento do referencial teórico. Ao adotar esses critérios de forma rigorosa, buscou-se garantir que o conjunto de obras analisadas fosse não apenas representativo, mas também suficientemente robusto para sustentar as interpretações e conclusões elaboradas ao longo do estudo.

ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental foi conduzida a partir de uma seleção criteriosa de documentos oficiais que compõem o arcabouço legal e institucional referente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil. Essa etapa foi fundamental para entender o quadro normativo que orienta as políticas públicas e práticas pedagógicas no âmbito da educação inclusiva. Foram considerados documentos de diferentes esferas governamentais, com destaque para aqueles produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), mas também incluindo resoluções e orientações emanadas das secretarias estaduais

e municipais de educação, para captar nuances regionais e locais na implementação do AEE.

Entre os documentos principais analisados, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que representa um marco na consolidação da educação inclusiva no país. Este documento orienta a organização do sistema educacional para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. A análise aprofundada desta política permitiu identificar os princípios norteadores, os objetivos estratégicos e as diretrizes para o desenvolvimento do AEE, revelando como o discurso inclusivo é formalmente estruturado nas políticas públicas brasileiras.

Outro documento crucial para a análise foi a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que institui normas abrangentes para assegurar os direitos das pessoas com deficiência, incluindo a garantia do AEE nas escolas regulares. O estudo dessa lei possibilitou compreender o marco legal mais atual e robusto que fundamenta a inclusão escolar, destacando dispositivos relacionados à acessibilidade, adaptações curriculares, recursos e apoios especializados. A análise documental procurou identificar como essa legislação se articula com outras normativas educacionais, verificando a coerência e a extensão de sua aplicação prática.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, também foram foco da investigação documental. Este documento oferece orientações específicas sobre a organização, funcionamento e oferta do AEE nas redes públicas de ensino. A leitura crítica dessas diretrizes permitiu verificar o detalhamento das responsabilidades institucionais, os recursos previstos e os modelos organizacionais sugeridos, contribuindo para uma compreensão mais técnica e operacional do atendimento especializado.

Além disso, foram analisados relatórios oficiais do Censo Escolar e de avaliações nacionais, que fornecem dados quantitativos e qualitativos sobre a oferta e a implementação do AEE nas diferentes regiões do país. Esses relatórios oferecem uma visão atualizada e baseada em evidências sobre a realidade das escolas, evidenciando avanços, desafios e desigualdades existentes. A análise permitiu identificar tendências e padrões na execução das políticas, bem como a efetividade dos recursos destinados ao atendimento especializado.

Por fim, o estudo documental não se limitou à mera transcrição do conteúdo das legislações e relatórios, mas buscou interpretar as informações sob uma perspectiva crítica. Foram investigadas possíveis lacunas, ambiguidades e contradições entre os textos legais e a prática observada nas instituições educacionais. Essa abordagem permitiu revelar as complexidades e os desafios enfrentados para a efetivação do AEE, destacando aspectos que requerem maior atenção e proposição de soluções para o fortalecimento da educação inclusiva no Brasil.

TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados coletados, tanto na revisão bibliográfica quanto na análise documental, foi adotada a técnica de análise de conteúdo, conforme os princípios estabelecidos por Bardin (2016). Essa técnica é amplamente reconhecida no campo das ciências sociais e humanas por sua capacidade de organizar, categorizar e interpretar grandes volumes de informações qualitativas de maneira sistemática e rigorosa. O objetivo principal da análise de conteúdo é transformar o material bruto em dados significativos, identificando padrões, temas e relações que auxiliem na compreensão do fenômeno estudado.

A escolha dessa técnica se deve à sua adequação para lidar com diferentes tipos de fontes – desde textos acadêmicos até documentos legais e institucionais – permitindo uma análise integrada e comparativa. Ao aplicar a análise de conteúdo, buscou-se ir além da descrição superficial dos dados, realizando uma interpretação aprofundada que pudesse revelar não apenas o que está explícito nos textos, mas também as nuances implícitas, as contradições e os silêncios presentes nos materiais analisados.

O processo de análise iniciou-se com a leitura exaustiva dos documentos selecionados, realizada de forma repetida para garantir uma imersão completa no conteúdo. Essa etapa preliminar foi fundamental para a familiari-

zação com o material e para a identificação inicial de elementos relevantes. Em seguida, procedeu-se à codificação dos dados, isto é, à marcação e categorização de trechos significativos relacionados aos objetivos da pesquisa. Cada fragmento de texto foi associado a categorias temáticas previamente definidas, ou a categorias emergentes, conforme a técnica preconiza, permitindo um trabalho tanto dedutivo quanto indutivo.

As categorias temáticas principais, estabelecidas com base no referencial teórico e nos objetivos do estudo, foram organizadas da seguinte forma:

Bases legais e normativas: englobam toda a legislação, políticas públicas e diretrizes que orientam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando seus aspectos legais, direitos garantidos e obrigações institucionais.

Organização pedagógica: trata das práticas pedagógicas, metodologias, recursos humanos e estratégias organizacionais adotadas para a implementação do AEE nas escolas, incluindo a articulação entre professores, especialistas e a comunidade escolar.

Recursos e estratégias: foca no uso de tecnologias assistivas, adaptações curriculares, materiais pedagógicos e outros apoios especializados que facilitam a aprendizagem dos alunos atendidos pelo AEE.

Desafios da implementação: abrange as dificuldades enfrentadas na prática, tais como limitações estruturais, insuficiência na formação de profissionais, ausência de recursos adequados e barreiras institucionais que impactam a efetivação do atendimento.

A categorização permitiu sintetizar e organizar o material de maneira coerente, facilitando a comparação entre as diferentes fontes e a identificação de convergências e divergências entre teoria e prática. Cada categoria foi explorada detalhadamente, articulando dados extraídos da literatura e dos documentos normativos para construir um quadro integrado e crítico do estado do AEE no contexto educacional brasileiro.

Além disso, a análise de conteúdo foi fundamental para identificar lacunas na legislação e nas práticas pedagógicas, possibilitando uma reflexão crítica sobre os desafios atuais e as perspectivas futuras. Por exemplo, ao analisar a categoria "Desafios da implementação", foram destacados aspectos como a insuficiência de formação continuada para professores, a carência de recursos tecnológicos e a falta de políticas específicas para o atendimento em contextos regionais diferenciados.

É importante destacar que a análise de conteúdo não se limita a uma mera contagem de ocorrências ou frequência de termos, mas busca interpretar o significado e a função dos discursos presentes nos textos. Nesse sentido, a técnica permite um olhar mais aprofundado sobre como o AEE é conceituado, implementado e percebido pelos diferentes atores envolvidos no processo educacional.

Por fim, os resultados da análise foram organizados em relatórios interpretativos que subsidiaram a discussão dos achados da pesquisa, contribuindo para a formulação de recomendações e propostas para aprimorar as políticas e práticas do Atendimento Educacional Especializado no Brasil. Assim, a técnica de análise de conteúdo mostrou-se indispensável para a sistematização, interpretação e produção de conhecimento a partir de uma diversidade de fontes e perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender, a partir de uma abordagem qualitativa, as múltiplas dimensões que envolvem o Atendimento Educacional Especializado no contexto da educação inclusiva brasileira. A escolha por uma metodologia descritiva e analítica, apoiada em revisão bibliográfica e análise documental, possibilitou um olhar aprofundado sobre o fenômeno, respeitando sua complexidade social, pedagógica e institucional. A revisão da literatura permitiu identificar fundamentos teóricos e normativos essenciais para o entendimento do AEE, enquanto a análise documental forneceu uma base sólida sobre as políticas públicas e legislações vigentes.

A aplicação da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), mostrou-se fundamental para sistematizar e interpretar os dados coletados, permitindo a categorização em eixos temáticos que revelam tanto avanços quanto desafios do atendimento especializado. Essa técnica garantiu que as informações fossem organizadas de forma

coerente e crítica, possibilitando compreender as práticas pedagógicas, os recursos disponíveis e as limitações enfrentadas pelas instituições educacionais. Dessa forma, foi possível não apenas mapear o cenário atual, mas também apontar lacunas e necessidades para a efetiva implementação do AEE.

Os resultados indicam que, embora haja um robusto marco legal e políticas estruturadas para garantir o direito à educação inclusiva, a efetivação do Atendimento Educacional Especializado ainda enfrenta dificuldades relacionadas à formação de profissionais, à disponibilidade de recursos e à articulação entre as diferentes instâncias do sistema educacional. Essas limitações impactam diretamente a qualidade do atendimento oferecido e a experiência dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, a pesquisa evidencia a necessidade de contínuo aprimoramento das políticas, formação continuada e investimentos específicos para superar tais desafios.

Além disso, destaca-se a importância de uma abordagem integrada e contextualizada, que valorize as especificidades regionais e institucionais, e que promova a colaboração entre educadores, gestores, famílias e demais atores envolvidos. O AEE deve ser compreendido como parte de um processo educacional inclusivo amplo, que exige compromisso coletivo e ações articuladas para garantir a plena participação e aprendizagem dos estudantes. A ludicidade e o uso de tecnologias assistivas, por exemplo, surgem como estratégias promissoras que merecem maior incentivo e desenvolvimento.

Por fim, este estudo contribui para o debate acadêmico e para a formulação de políticas educacionais ao oferecer uma análise crítica e detalhada do AEE no Brasil, evidenciando tanto as conquistas quanto os desafios a serem enfrentados. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam inspirar ações que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes, reafirmando o compromisso social e ético com a diversidade e a igualdade de oportunidades no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. 5. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

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. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 7 de dezembro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diário Oficial da União, Brasília, 8 dez. 2009.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 14. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 22. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2016.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

LEDA ROSÂNGELA SCHIAVOLIN

RESUMO

Nesta seção, será detalhada de maneira mais ampla e aprofundada a fundamentação teórica que embasa a relevância do brincar no desenvolvimento infantil, a partir de diversas perspectivas teóricas e estudos empíricos que abrangem áreas como Psicologia do Desenvolvimento, Educação e Sociologia da Infância. Em primeiro lugar, apresentar-se-ão os princípios centrais de autores clássicos, como Piaget, Vygotsky e Wallon, cujas investigações demonstram como a interação lúdica permite a construção de estruturas mentais mais complexas, o desenvolvimento de habilidades sociais e a internalização de normas culturais. Em seguida, serão abordados os procedimentos metodológicos adotados na presente pesquisa bibliográfica, que incluíram a seleção criteriosa de livros, artigos e relatórios que versam sobre a ludicidade em contextos diversos, bem como o exame de documentos oficiais que asseguram o direito de brincar como parte essencial da infância. Além disso, o texto contemplará a apresentação dos principais resultados obtidos a partir da análise das fontes consultadas, evidenciando a multiplicidade de benefícios que o brincar promove: estimula a criatividade, fortalece vínculos afetivos, amplia a competência comunicativa e contribui para o desenvolvimento de processos cognitivos de ordem superior. Tais achados demonstram ainda como a brincadeira, quando inserida de forma sistemática em ambientes educacionais, familiares e comunitários, pode potencializar a aprendizagem e o engajamento das crianças, permitindo que elas façam conexões significativas entre conteúdos escolares e situações cotidianas.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Desenvolvimento Infantil; Ludicidade; Educação Infantil; Piaget; Vygotsky; Direito de Brincar.

INTRODUÇÃO

A infância é amplamente reconhecida como o período mais crucial para o desenvolvimento humano, marcando-se por transformações profundas e multifacetadas que envolvem diferentes dimensões do ser humano, tanto no que se refere aos aspectos físicos, quanto aos aspectos cognitivos e socioemocionais. A criança, quando aliada ao seu ambiente, começa a desenvolver suas habilidades motoras, suas capacidades cognitivas e sua estrutura emocional de uma forma intensiva e dinâmica. Segundo a teoria de Piaget (1976), a construção do conhecimento pela criança ocorre de maneira progressiva, por meio de um processo contínuo de interação com o meio. Esse processo é altamente dependente da participação ativa da criança nas atividades cotidianas, e o brincar, segundo o autor, é um dos principais mecanismos que facilitam e aceleram essa construção do pensamento, permitindo que a criança não apenas entenda, mas também internalize o mundo ao seu redor de uma forma única e criativa. Piaget vê essas atividades lúdicas como uma extensão natural da cognição infantil, nos quais elementos do ambiente são manipulados e transformados pela criança para adaptação e aprendizagem. De maneira complementar, Vygotsky (1978) oferece uma dimensão psicossocial da importância do brincar, defendendo que as atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, tais como ser capaz de concentrar-se de forma voluntária, desenvolver memória mais efetivamente e exercitar a capacidade de pensamento crítico. Além do mais, para Vygotsky, o brincar vai muito além de um papel cognitivo, sendo extremamente importante para o exercício da internalização de normas culturais, uma vez que a interação social mediatizada pelo brincar promove o estabelecimento de regras compartilhadas e compreensões sociais que são fundamentais para o crescimento da criança dentro do contexto cultural em que ela está inserida. Dessa forma, o brincar assenta-se tanto em aspectos físicos como psicológicos, e é ele que cria a ponte essencial entre o indivíduo e a sociedade mais ampla, preparando o ser humano para viver dentro dos parâmetros e normas estabelecidas por essa sociedade.

Em termos de relevância e escopo, a importância do brincar tem sido progressivamente reforçada, não só nas teorias mais clássicas da psicologia, como as de Piaget e Vygotsky, mas também por autores contemporâneos que compartilham uma visão integrada e diversificada dessa prática essencial no processo educacional e no processo de socialização das crianças. Estudiosos como Brougère (2001) e Kishimoto (2009) destacam o impacto crucial do brincar na motivação das crianças, já que é uma prática que, além de impulsionar a criatividade, também favorece competências complexas, como a adaptação a novas situações e a resolução de problemas. Ao brincar, a criança comunica seus medos, desejos e experiências com os outros, num verdadeiro processo de autoconhecimento e socialização que promove, ao mesmo tempo, a expressão de sentimentos e conflitos internos. Essas atividades lúdicas têm um impacto profundamente positivo no bem-estar emocional, servindo de válvula de escape para a frustração, a ansiedade e até a agressividade que podem surgir durante a infância, facilitando a formação de um equilíbrio emocional que é de extrema importância para a vida adulta. Entretanto, é importante observar que, apesar do entendimento claro da importância pedagógica do brincar, no contexto das instituições de ensino, especialmente no nível de educação infantil, muitas vezes existe uma negligência sistemática quanto a incluir o brincar de uma maneira intencional e prioritária nas práticas pedagógicas diárias. Fatores como sobrecarga do currículo, escassez de tempo no planejamento das atividades, uma falta de recursos adequados ou ainda a priorização de atividades violentamente classificadas como "mais sérias" ou formais, acabam relegando o brincar a um papel secundário dentro do planejamento escolar. Assim, algumas escolas, muitas vezes sem a necessária reflexão sobre o papel educativo do brincar, acabam ignorando o potencial deste primeiro meio de aquisição de competência lógica, empatia e autoestima. Essa situação, apesar de desafiadora, é temperada, felizmente, por pesquisas e observações que mostram que as crianças que têm acesso regular ao brincar demonstram perfis comportamentais mais curiosos, mais independentes e com mais facilidade para se envolver e associar conteúdos pedagógicos com as experiências do dia a dia. Isso reforça a necessidade de um olhar mais atento dentro do instituto escolar sobre como e quando o brincar pode ser implementado, favorecendo a aprendizagem e permitindo que a criança não apenas se desenvolva cognitivamente, mas também emocionalmente e socialmente. Dentro deste contexto, o artigo busca compreender as mais diversas abordagens sobre o brincar e seu impacto no desenvolvimento integral da criança, como ele afeta diferentes áreas como as cognitivas, as motoras e as sociais, além de apontar estratégias que podem ser utilizadas na construção de um ambiente lúdico rico em experiências positivas, seja no contexto familiar, escolar ou comunitário. Assim, o presente estudo se apoia fortemente na revisão bibliográfica de abordagens que buscam integrar a ludicidade no cotidiano da educação infantil, expondo a importância de criar e garantir ambientes propícios para o surgimento de atividades lúdicas, que devem ser vistas não apenas como um passatempo, mas como uma prática pedagógica nutridora essencial nesse processo educativo, fomentando habilidades socioemocionais e cognitivas fundamentais que vão influenciar a formação do ser humano ao longo de sua vida. É essencial, portanto, destacar que a discussão sobre o brincar jamais deve ser limitada a um compromisso puramente acadêmico. Embora o brincar possua uma importância fundamental dentro do processo educacional, ele também dialoga com um problema complexo de ordem social, cultural e econômica. O brincar não é um privilégio de poucos, mas um direito reconhecido internacionalmente, e a Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF) assinala a recreação e o lazer como instrumentos essenciais para o bem-estar e a saúde das crianças, reconhecendo o papel vital do brincar no desenvolvimento global das crianças. O brincar deve, portanto, ser promovido como um direito fundamental constitucional para todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica, garantindo as mesmas oportunidades para o crescimento pessoal, emocional e acadêmico.

A infância representa um dos estágios mais

cruciais na trajetória do ser humano, pois é durante esse período que ocorrem as mais profundas e abrangentes transformações no desenvolvimento, abrangendo não apenas mudanças de ordem física e biológica, mas também marcos cognitivos, emocionais e comportamentais que influenciarão toda a vida futura do indivíduo. De acordo com Piaget (1976), a criança constrói seus esquemas de conhecimento a partir de um processo contínuo de interação com o meio, no qual a exploração do ambiente, a manipulação de objetos e as relações interpessoais se mostram fundamentais para a formação de estruturas mentais cada vez mais complexas. Nesse sentido, o brincar emerge como um dos principais mecanismos que possibilitam essa construção, pois, por meio das brincadeiras, a criança exercita a imaginação, testa hipóteses, ajusta suas compreensões do mundo e, simultaneamente, desenvolve maior autonomia no processo de aprendizagem. Para Vygotsky (1978), esse aspecto lúdico revela-se igualmente imprescindível, pois o ato de brincar permite que a criança exercite diferentes funções psicológicas superiores, tais como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento crítico, além de favorecer a internalização das normas culturais por meio de processos de mediação e interação social. Dessa forma, o brincar não apenas estimula a criatividade e a autonomia, mas também conduz a criança a um diálogo constante com os valores e práticas de sua comunidade, inserindo-a em uma rede simbólica que a auxilia na formação de sua identidade e na compreensão das dinâmicas sociais que a rodeiam.

A relevância do brincar tem sido reiteradamente evidenciada tanto por correntes teóricas mais tradicionais quanto por estudos contemporâneos que exploram perspectivas variadas, como a Psicologia do Desenvolvimento, a Sociologia da Infância e a Educação. Em investigações recentes, autores como Brougère (2001) e Kishimoto (2009) enfatizam que as atividades lúdicas desempenham um papel central na promoção de motivação intrínseca, uma vez que permitem à criança vivenciar experiências desafiadoras e prazerosas, o que estimula a busca de soluções criativas e o aprimoramento de suas habilidades cognitivas e socioemocionais. Ademais, o ato de brincar demonstra-se efetivo na promoção de estabilidade emocional, pois possibilita a expressão de sentimentos, a elaboração de conflitos internos e a experimentação de diferentes papéis e perspectivas. Na prática, isso significa que, ao brincar, a criança se sente livre para externalizar frustrações, ansiedades e desejos, encontrando, no universo imaginário, um espaço seguro para projetar e reformular suas questões pessoais. Essa função catártica das brincadeiras torna-se ainda mais valiosa quando associada a contextos educativos, onde é possível guiar, de forma intencional, o uso de jogos e dinâmicas que estimulem o debate, a resolução de problemas e o exercício da empatia.

No contexto das instituições de educação infantil, contudo, observa-se com frequência que a ludicidade não recebe a devida atenção. Seja pela sobrecarga de conteúdos voltados a avaliações formais, seja pela escassez de recursos materiais ou pela visão equivocada de que brincar seria algo secundário em relação a atividades “mais sérias”, a verdade é que diversas escolas acabam relegando o brincar a breves intervalos ou momentos de recreio. Entretanto, inúmeros estudos e pesquisas, inclusive em âmbito internacional, apontam que crianças que têm oportunidades regulares e bem orientadas de brincar mostram maior curiosidade, maior capacidade de autorregulação e maior facilidade em relacionar conteúdos escolares a vivências do cotidiano, estabelecendo conexões mais profundas entre teoria e prática. Isso se reflete na capacidade de transferir o que aprendem em sala de aula para situações reais, além de nutrir uma postura investigativa diante dos desafios que se apresentam. Desse modo, um olhar mais sensível e fundamentado sobre as práticas lúdicas no ambiente educativo contribui para a formação de indivíduos capazes de solucionar problemas, cooperar com colegas e demonstrar empatia em diferentes esferas de convivência.

Sob essa ótica, o presente artigo tem como principal objetivo analisar a forma pela qual diferentes abordagens do brincar podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança, ressaltando a necessidade de se estabelecerem ambientes propícios ao sur-

gimento de atividades lúdicas não apenas na escola, mas também em casa e na comunidade. A partir de uma revisão bibliográfica que abrange tanto obras clássicas quanto pesquisas recentes, busca-se delimitar os conceitos de desenvolvimento infantil e ludicidade, relacionando-os a práticas pedagógicas e familiares que estimulem o potencial criativo e reflexivo das crianças. Além disso, o texto procura evidenciar a importância de se reconhecer que o brincar não se restringe às quatro paredes da sala de aula: a criança constrói conhecimento em múltiplos espaços sociais, em interações com pares de diferentes idades, com adultos e mesmo em momentos individuais de exploração criativa. Nesse sentido, os educadores, pais e cuidadores tornam-se agentes fundamentais para a mediação do processo lúdico, oferecendo materiais, recursos afetivos e orientações que enriquecem a experiência de brincar, transformando-a em um instrumento de desenvolvimento global.

É igualmente relevante ressaltar que a discussão acerca do brincar não se limita ao campo estritamente acadêmico, pois envolve fatores sociais, culturais e econômicos que influenciam profundamente o acesso das crianças às práticas lúdicas. Em sociedades marcadas por desigualdades significativas, muitas crianças não dispõem de espaços seguros para brincar, nem de objetos adequados que incentivem a exploração criativa. Nesse cenário, o ato de brincar pode ser considerado um direito fundamental da infância, o qual aparece respaldado por documentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF). Esse documento salienta a importância da recreação, do lazer e de condições mínimas de bem-estar que assegurem às crianças a possibilidade de exercitar sua imaginação, ampliar sua sociabilidade e cultivar um senso de pertencimento à cultura em que vivem. Quando reconhecemos a centralidade do brincar para a saúde mental, o bem-estar e o desenvolvimento cognitivo infantil, percebemos que políticas públicas, iniciativas comunitárias e programas escolares precisam incluir o lúdico como elemento prioritário de suas ações, provendo espaços e oportunidades de brincadeira para todas as crianças, independentemente de seu contexto socioeconômico.

Citação indireta (exemplo):

Segundo Brougère (2001), as brincadeiras não devem ser encaradas como simples entretenimento ou passatempo, pois configuram uma linguagem dotada de significados próprios, possibilitando que a criança comunique sentimentos, desejos, vivências e percepções de mundo, ao mesmo tempo em que aprende a observar e a compreender o outro, desenvolvendo, assim, competências interpessoais.

Citação direta

“Brincar é uma forma de a criança relacionar-se com o real e o imaginário, desenvolvendo competências cognitivas e afetivas fundamentais para seu crescimento” (KISHIMOTO, 2009, p. 27).

Essas citações ilustram a confluência de pontos de vista de diferentes autores que, mesmo partindo de diferentes correntes teóricas, concordam em atribuir ao brincar um papel estruturante no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Dessa maneira, evidencia-se que o tema transcende fronteiras disciplinares, convidando a uma reflexão conjunta sobre como organizar espaços, materiais e práticas pedagógicas e sociais que potencializem a vivência lúdica. Ademais, fica patente a importância de sensibilizar educadores, familiares e formuladores de políticas sobre a necessidade de se valorizar o ato de brincar como prática cultural formadora, essencial para a constituição de cidadãos críticos, criativos e emocionalmente saudáveis.

DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, será detalhada a fundamentação teórica que embasa a importância do brincar no desenvolvimento infantil, bem como os procedimentos metodológicos adotados na presente pesquisa bibliográfica. Além disso, serão expostos os principais resultados e reflexões obtidos a partir das análises, seguidos de uma discussão crítica acerca de como o brincar afeta os diferentes aspectos do crescimento e da aprendizagem das crianças.

MATERIAL(IS) E MÉTODO(S)

Para a construção deste trabalho, foi realizado um levantamento de referências biblio-

gráficas que abordam a temática do brincar e do desenvolvimento infantil. Buscou- se contemplar, sobretudo, autores cujas contribuições são consideradas fundamentais para as áreas de Psicologia do Desenvolvimento, Educação e Sociologia da Infância. Entre as obras consultadas, destacam-se publicações clássicas de Piaget, Vygotsky e Wallon, bem como estudos mais recentes que abordam a importância do jogo e da ludicidade em contextos educacionais.

Coleta de dados:

Livros e capítulos de livros de autores nacionais e estrangeiros que tratam do desenvolvimento infantil e da ludicidade.

Artigos científicos publicados em periódicos indexados, prioritariamente nos últimos vinte anos, mas sem desconsiderar a relevância de autores clássicos.

Documentos oficiais e relatórios de instituições governamentais e não governamentais, como UNESCO e UNICEF, que versam sobre a importância do brincar na educação infantil.

Critérios de inclusão:

Fontes que discutam o brincar enquanto fenômeno multidimensional, ou seja, abordando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

Publicações que apresentem reflexões teóricas e práticas sobre a aplicabilidade das brincadeiras no contexto escolar e familiar.

Critérios de exclusão:

Materiais que não apresentem embasamento científico ou que abordem o brincar de maneira muito tangencial.

Textos repetidos ou que não contribuam significativamente para o objetivo proposto.

A partir dessa revisão, foram selecionadas as principais ideias que subsidiaram a análise desenvolvida ao longo do artigo, permitindo estabelecer relações entre a teoria e a prática, bem como apontar caminhos para a efetivação de políticas públicas e intervenções pedagógicas voltadas ao incentivo do brincar.

RESULTADOS

Os resultados deste estudo bibliográfico evidenciam que o brincar apresenta múltiplas vantagens para o desenvolvimento infantil, incluindo:

Desenvolvimento Cognitivo

o Estímulo à criatividade e à imaginação por meio de jogos simbólicos, permitindo que a criança desenvolva habilidades de pensamento abstrato.

o Ampliação do vocabulário e da capacidade de comunicação, já que as brincadeiras muitas vezes envolvem interações verbais entre os participantes.

Fortalecimento de processos mentais superiores, tais como atenção, memória e raciocínio lógico-matemático, sobretudo em brincadeiras estruturadas e jogos de regras.

Desenvolvimento Socioemocional

Aprendizagem de valores como cooperação, empatia e solidariedade, na medida em que as brincadeiras em grupo exigem que as crianças lidem com a perspectiva do outro.

Exercício do autocontrole e da resolução de conflitos, pois as crianças precisam negociar regras e limites, aprendendo a lidar com frustrações de forma gradual.

Contribuição para a formação da autoestima, tendo em vista que o ato de brincar permite à criança expressar seus talentos e desejos sem julgamentos excessivos.

Desenvolvimento Motor

Melhoria na coordenação motora fina e grossa, sobretudo em brincadeiras que envolvam movimentos corporais, como pular, correr, desenhar e manusear objetos.

Aquisição de maior consciência corporal, possibilitando o desenvolvimento de postura adequada e habilidades funcionais que serão utilizadas em diversas tarefas cotidianas.

Integração entre Teoria e Prática

Verificou-se que, em espaços educacionais onde o brincar é efetivamente integrado à proposta pedagógica, há um clima mais favorável à aprendizagem, uma vez que as crianças se mostram mais engajadas e motivadas.

Educadores que utilizam jogos e brincadeiras de forma planejada reportam maior facilidade em relacionar conteúdos curriculares às vivências práticas dos alunos.

DISCUSSÃO

A análise dos resultados indica uma convergência entre os achados de diferentes autores, confirmando a relevância do brincar para o pleno desenvolvimento infantil. Conforme Vygotsky (1978), o caráter social da

brincadeira favorece a interiorização de significados culturais, permitindo que a criança aprenda a interagir segundo regras e convenções específicas. Esse processo colabora para a formação de funções psicológicas superiores, como a autorregulação e a capacidade de planejar ações.

No entanto, apesar das evidências acerca da importância do brincar, constata-se que muitos ambientes de aprendizagem ainda carecem de estratégias efetivas para incorporar o lúdico no dia a dia escolar. Algumas escolas priorizam práticas pedagógicas tradicionais, centradas em exposição de conteúdo e avaliações formais, relegando as brincadeiras a um espaço secundário. Nesse contexto, faz-se fundamental a formação continuada de professores e o desenvolvimento de políticas públicas que reforcem o papel da ludicidade na formação da criança.

Outro ponto crucial diz respeito à participação das famílias nesse processo. O brincar não deve se restringir ao contexto escolar; ao contrário, os pais podem desempenhar um papel essencial ao valorizar e estimular as atividades lúdicas em casa. É por meio dessas interações afetuosas que a criança também desenvolve vínculos seguros, o que contribui para a estabilidade emocional e a confiança em experimentar novas formas de brincar.

Ademais, aspectos socioeconômicos podem influenciar significativamente o acesso das crianças a espaços e materiais lúdicos de qualidade. Em muitos casos, crianças de contextos mais vulneráveis têm menos oportunidades de usufruir de brinquedos, parques e atividades culturais. Essa desigualdade reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem ambientes apropriados e seguros para o brincar, bem como iniciativas comunitárias que promovam a cultura lúdica em áreas periféricas.

Em síntese, o brincar não é apenas um veículo de entretenimento, mas um processo complexo, relacionado à construção de significados, à socialização e ao desenvolvimento integral do ser humano. Investir na formação de educadores, na conscientização das famílias e na implantação de espaços lúdicos é essencial para garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem, possam usufruir dos benefícios desse direito fundamental.

CONCLUSÃO

Este artigo buscou evidenciar a relevância do brincar como fator determinante no desenvolvimento infantil, destacando-se aspectos cognitivos, socioemocionais e motores. A partir da revisão bibliográfica, constatou-se que as crianças que têm contato regular com atividades lúdicas tendem a apresentar maior criatividade, melhor desempenho escolar e habilidades socioemocionais mais desenvolvidas, como empatia e cooperação. As contribuições de autores como Piaget, Vygotsky e outros pesquisadores contemporâneos sustentam a importância de se valorizar o brincar tanto na escola quanto em casa, visto que ele estimula processos mentais e afetivos fundamentais. Em virtude disso, o brincar deve ser compreendido não como um simples passatempo, mas como um elemento integrante do processo pedagógico e da formação integral da criança.

Sendo assim, recomenda-se a ampliação das discussões acerca do tema em cursos de licenciatura, formações continuadas e encontros pedagógicos, a fim de conscientizar educadores e gestores sobre a necessidade de integrar práticas lúdicas ao currículo escolar. Ademais, é fundamental que pais e cuidadores também estejam envolvidos, oferecendo situações de brincadeira em contextos familiares e comunitários, respeitando as características individuais de cada criança e suas fases de desenvolvimento.

Além disso, o poder público pode desempenhar um papel decisivo ao incentivar iniciativas que promovam a cultura lúdica, investindo em espaços adequados, como parques, centros comunitários e projetos sociais que facilitem o acesso de todas as crianças ao brincar. Tais iniciativas refletem não apenas um comprometimento com a qualidade da educação, mas também com a construção de uma sociedade que valorize o desenvolvimento saudável e o bem-estar infantil.

Por fim, faz-se indispensável o investimento em políticas públicas que assegurem espaços e materiais adequados para a realização de atividades lúdicas, sobretudo em comunidades em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma, será possível garantir o direito de todas as crianças ao brincar, pro-

movendo um desenvolvimento mais pleno e a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

UNICEF. Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/. Acesso em: 01 jan. 2025.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

A HISTÓRIA E SEU ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LUANA CARDOSO DA SILVA

RESUMO

O ensino de História na educação básica desempenha um papel fundamental na formação cidadã dos estudantes, proporcionando uma compreensão crítica do passado e suas influências no presente. A disciplina contribui para o desenvolvimento do pensamento analítico, da identidade cultural e da valorização da diversidade histórica. No entanto, desafios como a necessidade de metodologias inovadoras, a formação docente contínua e a adaptação curricular às novas demandas educacionais ainda persistem. A incorporação de tecnologias, o uso de fontes históricas variadas e estratégias interativas podem tornar o ensino mais dinâmico e significativo. Este estudo analisa a importância da História na formação dos alunos, os desafios enfrentados pelos professores e as perspectivas para aprimorar seu ensino na educação básica, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento histórico. A valorização do ensino de História é essencial para fortalecer a consciência social e preparar os estudantes para a participação ativa na sociedade. A diversificação das abordagens pedagógicas permite que o aprendizado seja mais acessível e envolvente, conectando o passado ao presente de forma significativa. Além disso, é fundamental investir na formação contínua dos professores, garantindo que estejam preparados para lidar com os desafios e inovações do ensino. Assim, o ensino de História pode cumprir seu papel na construção de cidadãos críticos, reflexivos e engajados na transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica; Formação cidadã; Metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

A disciplina de História desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, permitindo a compreensão do passado e sua influência no presente. O ensino de História na educação básica tem como objetivo principal desenvolver o pensamento crítico, a cidadania e a construção da identidade cultural dos estudantes. A partir do estudo de diferentes períodos históricos, eventos e transformações sociais, os alunos são incentivados a refletir sobre a sociedade em que vivem, reconhecendo a diversidade cultural e os desafios enfrentados ao longo do tempo.

No contexto educacional, o ensino de História enfrenta desafios significativos, como a necessidade de metodologias mais dinâmicas e interativas que despertem o interesse dos alunos. O avanço da tecnologia e a disponibilidade de novas ferramentas pedagógicas têm possibilitado abordagens inovadoras, tornando o aprendizado mais acessível e estimulante. No entanto, questões como a formação docente, a carga horária reduzida da disciplina e a influência de políticas educacionais na construção dos currículos continuam sendo pontos de debate e reflexão.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar a história e o seu ensino na rede básica de educação, destacando sua importância para a formação dos estudantes, os desafios enfrentados pelos professores e as perspectivas para aprimorar o ensino da disciplina. A pesquisa buscará compreender como a História pode contribuir para a construção de cidadãos mais críticos e conscientes, além de explorar estratégias metodológicas que possam tornar o aprendizado mais significativo e envolvente.

DESENVOLVIMENTO

O ensino de História na educação básica é um dos pilares fundamentais para a formação cidadã dos estudantes, pois permite que eles compreendam as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo. Mais do que transmitir datas e fatos, o ensino dessa disciplina deve estimular a análise crítica, a interpretação de fontes históricas e a reflexão sobre o papel dos indivíduos e das sociedades na construção do mundo atual. Dessa forma, a História não se limita a ser apenas um conjunto de

conhecimentos sobre o passado, mas sim um instrumento essencial para que os alunos possam compreender o presente e projetar o futuro com mais consciência e responsabilidade.

Entretanto, ensinar História na educação básica apresenta desafios que vão além do simples repasse de conteúdos. A maneira como a disciplina é abordada nas escolas muitas vezes se restringe a métodos tradicionais de ensino, como a memorização de eventos e personagens, sem uma reflexão mais aprofundada sobre os processos históricos e suas conexões. Esse modelo pode tornar a aprendizagem desinteressante para os estudantes, dificultando a construção de um pensamento crítico e investigativo. Para superar essa limitação, é necessário adotar metodologias ativas, como o uso de fontes históricas, debates, análise de documentos, simulações e atividades interdisciplinares que tornem o aprendizado mais dinâmico e significativo.

Outro aspecto importante no ensino de História é a formação dos professores, que devem estar preparados para lidar com as transformações educacionais e utilizar estratégias inovadoras para despertar o interesse dos alunos. O avanço das tecnologias da informação tem proporcionado novas possibilidades para o ensino da disciplina, permitindo o uso de vídeos, jogos educativos, visitas virtuais a museus e outras ferramentas que enriquecem a experiência do estudante. No entanto, muitos docentes enfrentam dificuldades devido à falta de acesso a esses recursos e à necessidade de capacitação contínua para integrar as novas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a carga horária destinada à disciplina de História na educação básica tem sido um ponto de discussão dentro das políticas educacionais. Reformas curriculares e mudanças nas diretrizes educacionais podem impactar a forma como a História é ensinada, reduzindo o tempo dedicado à disciplina e limitando a abordagem de conteúdos essenciais para a formação dos alunos. É fundamental que a História continue ocupando um espaço significativo no currículo escolar, garantindo que os estudantes tenham acesso a uma educação que valorize o conhecimento histórico como uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O ensino da História também deve estar alinhado à valorização da diversidade cultural e da pluralidade de perspectivas históricas. Muitas vezes, o currículo escolar apresenta uma visão eurocêntrica da História, deixando de lado narrativas de povos indígenas, africanos e outras comunidades que tiveram um papel essencial na formação da sociedade brasileira. Incluir diferentes perspectivas no ensino da disciplina contribui para uma formação mais abrangente e representativa, permitindo que os alunos reconheçam a diversidade como um elemento essencial da identidade nacional.

Outro ponto relevante é a relação entre o ensino de História e a formação da cidadania. O estudo da disciplina ajuda os alunos a compreenderem seus direitos e deveres, incentivando a participação ativa na sociedade e o respeito à democracia. Ao analisar diferentes períodos históricos, como as lutas por direitos humanos, os movimentos sociais e os processos de transformação política, os estudantes podem desenvolver uma visão mais crítica sobre as estruturas de poder e os desafios que ainda persistem na atualidade.

Diante de todos esses fatores, este trabalho busca analisar a importância do ensino de História na educação básica, os desafios enfrentados pelos professores e as metodologias que podem tornar o aprendizado mais eficaz e envolvente. A pesquisa pretende contribuir para a valorização da disciplina dentro do ambiente escolar e sugerir estratégias que possam aprimorar o ensino da História, garantindo que os estudantes desenvolvam um olhar crítico sobre o passado e compreendam sua relevância para a construção de uma sociedade mais consciente e democrática.

O ensino de História na educação básica desempenha um papel essencial na formação dos estudantes, pois permite a compreensão do passado e sua relação com o presente e o futuro. Mais do que uma simples transmissão de fatos e datas, a disciplina deve estimular o pensamento crítico, a reflexão sobre as transformações sociais e a construção da identidade cultural dos alunos. A História é um campo de conhecimento dinâmico, que

possibilita o desenvolvimento de uma visão mais ampla sobre os acontecimentos que moldaram as sociedades ao longo do tempo. Dessa forma, o estudo da disciplina não apenas amplia o repertório intelectual dos estudantes, mas também os capacita a interpretar o mundo ao seu redor de maneira mais consciente e crítica.

A educação básica tem um papel fundamental na introdução do pensamento histórico, e o ensino de História deve ser estruturado de maneira a desenvolver habilidades analíticas, incentivar a curiosidade e estimular a capacidade de questionamento. No entanto, muitos desafios ainda estão presentes na prática pedagógica, dificultando uma abordagem mais aprofundada e eficaz da disciplina. A maneira como a História é ensinada nas escolas muitas vezes se baseia em métodos tradicionais, focados na memorização de datas e eventos, sem uma conexão direta com o cotidiano dos alunos. Essa abordagem pode tornar o aprendizado desinteressante e pouco significativo, dificultando o envolvimento dos estudantes com o conteúdo.

Para superar essas limitações, é essencial a adoção de metodologias ativas e inovadoras que tornem o ensino de História mais dinâmico e interativo. O uso de fontes históricas, como documentos, imagens, mapas e relatos de época, contribui para que os alunos desenvolvam habilidades de interpretação e análise crítica. Além disso, atividades como debates, dramatizações, jogos educativos e simulações de eventos históricos podem tornar as aulas mais envolventes, aproximando os estudantes do conteúdo de forma mais concreta e participativa. A interdisciplinaridade também desempenha um papel importante nesse processo, permitindo que a História dialogue com outras áreas do conhecimento, como Geografia, Sociologia, Filosofia e Literatura, ampliando as possibilidades de aprendizado.

Outro desafio enfrentado no ensino de História na educação básica é a formação dos professores. A prática docente exige um preparo contínuo para lidar com as novas demandas educacionais e utilizar estratégias inovadoras que favoreçam o engajamento dos alunos. A capacitação dos educadores deve incluir não apenas o aprofundamento dos conteúdos históricos, mas também a apropriação de novas metodologias e tecnologias educacionais. O uso de recursos digitais, como vídeos, plataformas interativas e visitas virtuais a museus e sítios históricos, pode ser uma alternativa eficaz para enriquecer o ensino da disciplina e torná-lo mais acessível. No entanto, muitos professores ainda enfrentam dificuldades no acesso a esses recursos, seja pela falta de infraestrutura adequada nas escolas ou pela ausência de formação específica para a utilização dessas ferramentas no contexto educacional.

Além da formação docente, a estrutura curricular da disciplina de História também tem sido alvo de debates dentro das políticas educacionais. A carga horária destinada à disciplina nas escolas muitas vezes é reduzida, o que pode comprometer a abordagem de temas essenciais para a compreensão dos processos históricos. Reformas curriculares e mudanças nas diretrizes educacionais podem impactar diretamente a maneira como a História é ensinada, influenciando a escolha dos conteúdos a serem abordados e a profundidade com que são trabalhados. É fundamental garantir que a disciplina continue ocupando um espaço significativo no currículo escolar, assegurando que os estudantes tenham acesso a uma formação histórica consistente e abrangente.

Outro aspecto importante a ser considerado é a necessidade de um ensino de História que valorize a diversidade e as múltiplas perspectivas históricas. Tradicionalmente, os currículos escolares enfatizam uma visão eurocêntrica da História, privilegiando narrativas de determinados grupos em detrimento de outros. Esse modelo pode contribuir para a invisibilização de povos e culturas que tiveram um papel fundamental na construção das sociedades. A inclusão da História indígena, africana e de outras comunidades marginalizadas no currículo escolar é essencial para garantir uma abordagem mais plural e representativa, que permita aos alunos compreenderem a diversidade cultural como um elemento central da identidade nacional.

Além disso, o ensino de História está diretamente relacionado à formação da cidadania. Ao estudar diferentes períodos históricos, os alunos têm a oportunidade de analisar os desafios sociais, as lutas por direitos e as

transformações políticas que ocorreram ao longo do tempo. Essa compreensão possibilita que os estudantes reflitam sobre questões contemporâneas, como democracia, justiça social, desigualdade e direitos humanos, promovendo uma maior consciência crítica sobre a realidade em que vivem. Dessa forma, a História não apenas fornece conhecimento sobre o passado, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais informada e engajada.

A tecnologia tem se mostrado uma aliada poderosa na renovação do ensino de História, proporcionando novas formas de acesso à informação e ampliando as possibilidades pedagógicas. O uso de plataformas digitais, podcasts, vídeos educativos e jogos históricos pode tornar o aprendizado mais atrativo para os alunos, especialmente para as novas gerações que estão cada vez mais conectadas ao mundo digital. No entanto, é necessário que essas ferramentas sejam utilizadas de maneira estratégica, complementando e enriquecendo as aulas sem substituir o papel fundamental da mediação docente. A integração entre os recursos tecnológicos e a prática pedagógica tradicional pode resultar em um ensino mais eficaz e estimulante para os estudantes.

Diante de todos esses fatores, este trabalho busca destacar a relevância do ensino de História na educação básica, analisar os desafios enfrentados pelos professores e propor estratégias para aprimorar o ensino da disciplina. A História deve ser ensinada de forma a despertar o interesse dos alunos, proporcionando uma compreensão ampla dos processos históricos e incentivando o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o mundo. Para isso, é necessário investir na formação docente, na atualização das metodologias pedagógicas e na valorização do ensino da disciplina dentro do currículo escolar.

O futuro do ensino de História na educação básica depende de um esforço coletivo entre educadores, gestores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas para garantir que a disciplina seja ensinada de maneira significativa e acessível a todos os estudantes. A valorização do conhecimento histórico é fundamental para que os alunos possam compreender seu papel na sociedade, reconhecer as diversas narrativas históricas e atuar de forma consciente e crítica na construção do futuro. Assim, é imprescindível que a História continue ocupando um espaço central na formação educacional, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos mais reflexivos, informados e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

O ensino de História na educação básica tem um papel crucial na formação dos estudantes, pois permite a compreensão dos processos históricos e sua influência na sociedade contemporânea. A disciplina não se limita à memorização de datas e eventos, mas busca desenvolver a capacidade analítica dos alunos, incentivando-os a questionar e interpretar os acontecimentos do passado para compreender melhor o presente e projetar o futuro. A História é uma ferramenta essencial para a construção da identidade cultural, da consciência social e do pensamento crítico, pois proporciona uma visão mais ampla das transformações políticas, econômicas e culturais que moldaram a humanidade. No entanto, a forma como essa disciplina é ensinada ainda apresenta desafios significativos que precisam ser superados para tornar o aprendizado mais eficiente e atrativo.

O ensino tradicional de História, baseado na transmissão de informações de maneira linear e expositiva, muitas vezes não desperta o interesse dos alunos, pois não estabelece uma conexão direta entre os conteúdos abordados e suas realidades. Dessa forma, muitos estudantes acabam vendo a disciplina como algo distante de seu cotidiano, o que compromete seu envolvimento e participação ativa nas aulas. Para superar essa limitação, é necessário adotar metodologias inovadoras que estimulem a curiosidade e incentivem a construção do conhecimento de forma mais interativa e dinâmica. O uso de fontes históricas, como documentos, imagens, textos e relatos de época, possibilita uma análise mais aprofundada dos acontecimentos, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de interpretação e argumentação. Além disso, atividades como debates, estudos de caso, dramatizações e visitas a museus ou espaços históricos contribuem para um aprendizado mais significativo e envolvente.

A tecnologia tem se mostrado uma aliada poderosa na modernização do ensino de História, proporcionando novas formas de acesso à informação e ampliando as possibilidades pedagógicas. O uso de plataformas digitais, documentários, jogos educativos, podcasts e visitas virtuais a museus possibilita uma abordagem mais interativa e multimídia, tornando as aulas mais dinâmicas e próximas da realidade dos estudantes. No entanto, a integração dessas ferramentas ao ensino da disciplina exige um planejamento pedagógico adequado e um investimento na capacitação dos professores para que possam utilizá-las de maneira eficaz. A introdução de novas tecnologias na sala de aula deve complementar e enriquecer o processo de aprendizagem, sem substituir a importância do trabalho do professor na mediação do conhecimento.

Outro desafio enfrentado no ensino de História é a formação dos professores, que desempenham um papel essencial na construção do pensamento crítico e na orientação dos alunos no processo de aprendizagem. A docência exige um preparo contínuo, pois os educadores precisam estar atualizados não apenas em relação aos conteúdos históricos, mas também às metodologias mais eficazes para o ensino da disciplina. A formação inicial e continuada dos professores deve incluir o aprofundamento teórico dos temas abordados, bem como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras que tornem as aulas mais atrativas e estimulantes. No entanto, muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para acessar cursos de atualização e formação complementar devido à falta de incentivos e recursos, o que acaba impactando diretamente a qualidade do ensino.

Além da formação docente, a estrutura curricular do ensino de História também tem sido alvo de debates dentro das políticas educacionais. A carga horária destinada à disciplina muitas vezes é reduzida, limitando o tempo disponível para a abordagem de temas fundamentais para a compreensão dos processos históricos. Reformas curriculares e mudanças nas diretrizes educacionais podem impactar significativamente a forma como a História é ensinada, influenciando a seleção de conteúdos e a profundidade com que são trabalhados em sala de aula. É essencial que a disciplina continue ocupando um espaço significativo no currículo escolar, garantindo que os estudantes tenham acesso a uma formação histórica sólida e abrangente.

Outro aspecto relevante no ensino de História é a valorização da diversidade e das múltiplas narrativas históricas. Durante muito tempo, os currículos escolares privilegiaram uma visão eurocêntrica da História, enfatizando determinados eventos e personagens enquanto negligenciavam a contribuição de diversos povos e culturas. Essa abordagem pode gerar uma visão limitada e parcial dos processos históricos, reforçando estereótipos e invisibilizando grupos historicamente marginalizados. A inclusão da História indígena, africana e de outras comunidades na grade curricular é fundamental para garantir uma abordagem mais plural e representativa, permitindo que os alunos compreendam a diversidade como um elemento essencial da construção da sociedade. A valorização dessas narrativas contribui para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e democrática.

O ensino de História também está diretamente ligado à formação da cidadania, pois possibilita que os alunos compreendam seus direitos e deveres e desenvolvam uma visão mais crítica sobre a realidade social. O estudo dos processos históricos permite analisar os desafios enfrentados por diferentes sociedades ao longo do tempo, refletindo sobre questões como democracia, justiça social, desigualdade e direitos humanos. Ao conhecer as lutas por direitos e as transformações políticas ocorridas em diferentes contextos históricos, os estudantes são incentivados a participar ativamente da vida social e a se tornarem cidadãos mais conscientes e engajados. Dessa forma, a História não apenas transmite conhecimentos sobre o passado, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais informada e participativa.

A relação entre o ensino de História e a construção da identidade dos alunos também merece destaque, pois a disciplina ajuda a compreender a formação cultural e histórica dos povos, permitindo que os estudantes

reconheçam seu pertencimento a determinadas comunidades e compreendam as influências que moldaram sua própria trajetória. Esse processo é fundamental para o fortalecimento do senso de identidade e pertencimento, pois possibilita que os alunos reconheçam as diversas heranças culturais presentes na sociedade e valorizem a riqueza da diversidade histórica. A História, portanto, não deve ser vista apenas como uma disciplina escolar, mas como um instrumento essencial para o entendimento da própria existência e das relações humanas ao longo do tempo.

Diante desses desafios e possibilidades, é fundamental repensar as práticas pedagógicas adotadas no ensino de História na educação básica, buscando estratégias que tornem o aprendizado mais significativo e envolvente. O investimento na formação dos professores, a ampliação da carga horária da disciplina, a valorização da diversidade histórica e a integração de novas tecnologias ao processo de ensino são medidas essenciais para garantir que a História continue desempenhando seu papel fundamental na formação dos estudantes. Além disso, é importante incentivar a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, promovendo atividades que estimulem o debate, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento.

O ensino de História tem um impacto profundo na maneira como os indivíduos percebem o mundo e interagem com a sociedade, sendo essencial para a construção de uma educação de qualidade e para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes. A valorização dessa disciplina no contexto educacional é uma necessidade urgente, pois o conhecimento histórico é uma ferramenta poderosa para compreender os desafios do presente e construir um futuro mais justo e democrático. O compromisso com a melhoria do ensino de História deve ser compartilhado por educadores, gestores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma formação histórica rica e plural. Assim, é possível transformar a maneira como a História é ensinada e aprendida, proporcionando uma educação mais significativa e preparando os alunos para atuarem de forma consciente na sociedade.

O ensino de História na educação básica deve ser pensado como um processo contínuo de construção do conhecimento, em que os alunos não apenas absorvem informações, mas também desenvolvem habilidades para questionar, interpretar e analisar os acontecimentos históricos. O aprendizado da História não se limita à sala de aula, pois está presente no cotidiano, nas narrativas familiares, na cultura, nas manifestações sociais e na identidade coletiva. Dessa forma, o ensino da disciplina precisa ser conduzido de maneira a estimular a curiosidade e a participação ativa dos estudantes, incentivando-os a se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado.

A abordagem tradicional, centrada na exposição teórica e na memorização de conteúdos, deve ser substituída ou complementada por metodologias que tornem o ensino mais dinâmico e interativo. O uso de materiais didáticos diversificados, como vídeos, mapas interativos, jogos e plataformas digitais, pode ajudar a criar um ambiente de aprendizado mais envolvente. Além disso, a realização de projetos interdisciplinares permite que os alunos estabeleçam conexões entre a História e outras áreas do conhecimento, compreendendo melhor a complexidade dos fenômenos históricos.

O papel do professor é essencial nesse processo, pois ele não apenas transmite o conteúdo, mas também orienta os estudantes na construção de uma visão crítica da realidade. A formação continuada dos docentes é um fator fundamental para garantir que as práticas pedagógicas acompanhem as transformações do ensino e as novas demandas educacionais. É necessário que os professores tenham acesso a cursos de atualização, materiais de apoio e suporte para implementar metodologias inovadoras em suas aulas.

Outro ponto relevante é a necessidade de garantir que o ensino de História seja acessível e representativo para todos os estudantes, independentemente de sua origem social, cultural ou econômica. A escola deve ser um espaço onde diferentes perspectivas históricas sejam valorizadas, permitindo que os alunos reconheçam a diversidade de experiências que compõem a trajetória da

humanidade. Dessa forma, a disciplina contribui não apenas para a formação acadêmica, mas também para o desenvolvimento de valores como respeito, empatia e senso de justiça.

O ensino de História na educação básica deve ser constantemente aprimorado para que possa cumprir seu papel de formar cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Para isso, é fundamental que haja um compromisso coletivo de educadores, gestores, estudantes e formuladores de políticas públicas na valorização da disciplina. A História é muito mais do que uma matéria escolar; é um instrumento poderoso para a compreensão da sociedade e para a construção de um futuro mais democrático e igualitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História na educação básica desempenha um papel essencial na formação dos estudantes, permitindo que compreendam as transformações sociais, políticas e culturais ao longo do tempo. Mais do que a memorização de fatos e datas, a disciplina deve estimular o pensamento crítico, a análise de fontes históricas e a reflexão sobre os acontecimentos que moldaram a sociedade contemporânea. No entanto, diversos desafios ainda persistem, como a necessidade de metodologias mais dinâmicas, a formação continuada dos professores e a valorização da diversidade histórica dentro do currículo escolar.

A adoção de abordagens inovadoras, como o uso de tecnologias, debates, análise de documentos e atividades interdisciplinares, pode tornar o ensino de História mais atrativo e significativo para os alunos. Além disso, é fundamental que haja um reconhecimento da importância da disciplina dentro das políticas educacionais, garantindo uma carga horária adequada e conteúdos que valorizem diferentes perspectivas históricas, especialmente aquelas frequentemente marginalizadas nos currículos tradicionais.

Diante disso, este trabalho reforça a necessidade de um ensino de História que vá além da simples transmissão de informações, promovendo uma educação que prepare os estudantes para a cidadania, para a compreensão dos desafios sociais e para a valorização da diversidade cultural. A História, quando bem ensinada, se torna uma ferramenta poderosa na construção de uma sociedade mais democrática, crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O Ensino de História: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

FARIA, Ricardo de Moura. Ensino de História e Narrativas: Perspectivas para a Educação Básica. Campinas: Autores Associados, 2019.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizagens. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GASPARI, Eliane. História na Escola: Ensino, Metodologias e Práticas. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

MARTINS, Estevão de Rezende. História, Ensino e Novas Tecnologias. Brasília: Editora UnB, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensino de História: Conceitos, Temas e Metodologia. São Paulo: Contexto, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E FAMÍLIA PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

LUCIANA GOMES DA SILVA

RESUMO
Este artigo analisa a relevância da parceria entre escola e família no atendimento às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, destacando sua influência no desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. O estudo tem como objetivo avaliar como essa interação impacta o processo educacional inclusivo, considerando a escola como mediadora e a família como suporte essencial. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamenta-se em uma revisão bibliográfica de produções acadêmicas sobre o tema. Os resultados indicam que a colaboração entre educadores e familiares melhora a adaptação dos alunos ao ambiente escolar, potencializando sua autoestima e autonomia. No entanto, desafios como a falta de diálogo estruturado e a carência de capacitação docente ainda são obstáculos para a inclusão efetiva. Conclui-se que a educação inclusiva demanda uma abordagem integrada entre escola e família, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas e formação docente contínua.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Deficiência intelectual; Escola; Família.

ABSTRACT
This article analyzes the relevance of the partnership between school and family in meeting the needs of students with intellectual disabilities, highlighting its influence on their academic and social development. The study aims to assess how this interaction impacts the inclusive educational process, considering the school as a mediator and the family as essential support. The research, which has a qualitative and exploratory approach, is based on a bibliographic review of academic productions on the subject. The results indicate that collaboration between educators and families improves students' adaptation to the school environment, enhancing their self-esteem and autonomy. However, challenges such as the lack of structured dialogue and insufficient teacher training remain obstacles to effective inclusion. It is concluded that inclusive education requires an integrated approach between school and family, reinforcing the need for adapted pedagogical strategies and continuous teacher training.

Keywords: Inclusive education; Intellectual disability; School; Family.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco principal demonstrar a importância da escola e da família na garantia do desenvolvimento integral dos alunos com deficiência intelectual. A inclusão desses estudantes no ambiente escolar exige um trabalho conjunto entre os profissionais da educação e os familiares, pois essa parceria contribui significativamente para a adaptação dos alunos, promovendo a construção de um espaço mais acolhedor e acessível. A escola, enquanto instituição responsável pela aprendizagem, deve oferecer estratégias pedagógicas adaptadas e suporte especializado, enquanto a família desempenha um papel fundamental na continuidade do processo educativo e no fortalecimento da autoestima e autonomia dos estudantes.

Diante desse cenário, é essencial compreender como a interação entre escola e família pode influenciar positivamente o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos. A comunicação eficiente entre ambos os agentes possibilita uma abordagem educacional mais inclusiva e alinhada às necessidades individuais dos estudantes, promovendo um ensino mais equitativo e eficaz. No entanto, a falta de um diálogo contínuo pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas adequadas, prejudicando o processo de aprendizagem e inclusão desses alunos. Assim, torna-se necessário investigar como essa parceria pode ser aprimorada e quais estratégias podem ser adotadas para fortalecer esse vínculo.

Visando abordar a problemática sobre como a parceria entre escola e família pode contribuir para o desenvolvimento acadêmico, so-

cial e emocional dos alunos com deficiência intelectual, acredita-se que a inclusão efetiva desses estudantes depende diretamente da comunicação e colaboração entre ambos. Quando essa parceria não ocorre de maneira eficiente, surgem dificuldades que impactam negativamente o aprendizado e a adaptação dos alunos. Por outro lado, quando há um envolvimento ativo da família, cria-se um ambiente educacional mais favorável, fortalecendo o desenvolvimento emocional e acadêmico dos estudantes.

Com isso, este trabalho justifica-se pela necessidade de promover um ensino mais inclusivo e pela importância de compreender como a colaboração entre escola e família pode ser aprimorada para atender melhor às necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Além de ampliar o debate acadêmico sobre inclusão educacional, a pesquisa busca fornecer subsídios teóricos e práticos que auxiliem educadores e familiares na construção de estratégias pedagógicas mais eficazes.

O objetivo desta pesquisa é avaliar o impacto do envolvimento da família no desempenho acadêmico e no desenvolvimento socioemocional dos alunos com deficiência intelectual, considerando o papel da escola como mediadora desse processo. De forma mais específica, busca-se entender o que é deficiência intelectual e como o trabalho pedagógico pode auxiliar no aprendizado desses alunos; analisar como a gestão escolar pode contribuir para a inclusão e para a parceria entre escola e família; e identificar estratégias que incentivem a participação da família no aprendizado dos alunos com deficiência intelectual.

A metodologia utilizada compreendeu uma pesquisa básica, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, realizada por meio de uma revisão bibliográfica. O estudo baseia-se na análise de artigos, livros e documentos acadêmicos que abordam a inclusão escolar, a deficiência intelectual e a importância da participação familiar no processo educacional, proporcionando uma visão ampla sobre o tema.

Este artigo está estruturado em três capítulos fundamentais para a compreensão do papel da escola e da família no atendimento às necessidades dos alunos com deficiência intelectual. No primeiro capítulo, "Deficiência Intelectual: Conceitos e Abordagens Pedagógicas", serão abordadas as definições, causas e características dessa condição, bem como estratégias pedagógicas adaptadas para o ensino desses alunos. O segundo capítulo, "A Gestão Escolar e a Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual", tratará do papel da gestão na criação de um ambiente inclusivo e na implementação de práticas que favoreçam a colaboração com as famílias. Por fim, o terceiro capítulo, "A Importância da Parceria Escola-Família na Educação Inclusiva", apresentará estratégias para o fortalecimento dessa parceria, destacando como a participação ativa da família pode impactar positivamente o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Deficiência Intelectual: Conceitos e Abordagens Pedagógicas

A deficiência intelectual é uma condição caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, manifestando-se antes dos 18 anos de idade. Segundo Farias et al. (2024), essa condição afeta o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, exigindo adaptações no ensino para garantir a inclusão e o aprendizado efetivo. Ao longo da história, a percepção da deficiência intelectual passou por transformações, desde abordagens excludentes até práticas educacionais mais inclusivas, que consideram as potencialidades e desafios desses alunos (Almeida & Schneider Neto, 2024).

As causas da deficiência intelectual são variadas e podem incluir fatores genéticos, problemas no desenvolvimento pré-natal e condições ambientais adversas. De acordo com Costa Pinto et al. (2024), compreender essas causas é essencial para a formulação de estratégias pedagógicas eficazes. O reconhecimento da complexidade dessa condição reforça a necessidade de abordagens educacionais que promovam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais desses alunos.

As características dos estudantes com deficiência intelectual são diversas, podendo envolver dificuldades na comunicação, no raciocínio lógico e na resolução de proble-

mas. Conforme Macedo, Leite e Gimenez (2024), tais dificuldades demandam práticas pedagógicas diferenciadas, que favoreçam a construção do conhecimento de maneira significativa e acessível. A implementação de adaptações curriculares e o uso de tecnologias assistivas são estratégias fundamentais para garantir a participação ativa desses alunos no ambiente escolar (Farias et al., 2024).

O ensino inclusivo exige uma abordagem pedagógica estruturada, que contemple métodos e recursos adaptados às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual. Costa Pinto et al. (2024) destacam que a formação continuada dos professores é um fator determinante para o sucesso da inclusão escolar. Além disso, a colaboração entre docentes, especialistas e famílias é essencial para o desenvolvimento de estratégias personalizadas que respeitem as individualidades de cada aluno (Almeida & Schneider Neto, 2024).

Dentre as práticas pedagógicas mais eficazes, destacam-se as adaptações curriculares, que permitem uma flexibilização dos conteúdos e metodologias. Segundo Macedo, Leite e Gimenez (2024), tais adaptações incluem o uso de materiais didáticos acessíveis, a diversificação das formas de avaliação e a implementação de atividades lúdicas para facilitar a aprendizagem. A valorização das habilidades dos estudantes e o estímulo à autonomia são aspectos centrais para um ensino inclusivo e de qualidade (Farias et al., 2024).

Outro elemento essencial para a inclusão é a utilização de tecnologias assistivas, que auxiliam na comunicação e no acesso ao conhecimento. Costa Pinto et al. (2024) ressaltam que recursos como softwares educativos, pranchas de comunicação alternativa e dispositivos de ampliação de texto podem potencializar o aprendizado de alunos com deficiência intelectual. Dessa forma, a tecnologia se torna um instrumento facilitador do processo educacional, permitindo maior independência e interação dos estudantes com o ambiente escolar (Almeida & Schneider Neto, 2024).

Além das estratégias pedagógicas, é fundamental considerar o papel da escola como espaço de socialização e desenvolvimento integral dos alunos com deficiência intelectual. De acordo com Farias et al. (2024), a promoção de um ambiente acolhedor e livre de barreiras atitudinais contribui para a construção de uma cultura inclusiva. A sensibilização da comunidade escolar, aliada a políticas públicas efetivas, é um passo essencial para garantir a equidade educacional e a valorização da diversidade (Macedo, Leite & Gimenez, 2024).

No contexto brasileiro, a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada e a carência de formação docente especializada. Almeida e Schneider Neto (2024) apontam que a superação desses desafios passa pela reformulação das políticas educacionais, com maior investimento em capacitação profissional e na adaptação dos espaços escolares. Nesse sentido, a inclusão não deve ser vista como um processo isolado, mas como um compromisso coletivo que envolve toda a sociedade.

A colaboração entre professores, famílias e especialistas é um aspecto central na construção de um ensino inclusivo eficiente. Segundo Costa Pinto et al. (2024), a participação ativa da família no processo educativo dos alunos com deficiência intelectual fortalece o vínculo entre escola e comunidade, potencializando o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. Esse envolvimento familiar, aliado a práticas pedagógicas adequadas, contribui para um ensino mais humanizado e equitativo (Farias et al., 2024).

Portanto, a educação de alunos com deficiência intelectual requer um olhar atento às suas particularidades, promovendo um ensino que respeite suas potencialidades e desafios. A adoção de metodologias diversificadas, o uso de tecnologias assistivas e a formação continuada dos professores são elementos fundamentais para garantir um aprendizado significativo. Como afirmam Macedo, Leite e Gimenez (2024), a inclusão escolar é um processo dinâmico e contínuo, que demanda esforços coletivos para que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. Assim, construir um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo significa reconhecer e valorizar as diferenças, transformando a escola em um espaço de oportunidades para todos.

A Gestão Escolar e a Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual

A gestão escolar desempenha um papel central na promoção da inclusão de alunos com deficiência intelectual, sendo responsável por garantir a implementação de práticas e políticas que favoreçam a equidade educacional. Conforme Azevedo e Cunha (2008), a equipe gestora deve atuar como mediadora entre professores, famílias e comunidade, promovendo um ambiente escolar que valorize a diversidade. Para isso, é essencial que os gestores conheçam e apliquem políticas públicas inclusivas, assegurando que as diretrizes estabelecidas sejam efetivamente incorporadas ao cotidiano escolar.

A implementação de uma gestão escolar inclusiva exige um olhar atento para a flexibilização curricular e a adaptação das metodologias de ensino. Segundo Molina (2021), a organização curricular deve ser estruturada de forma a atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência intelectual, garantindo sua participação ativa no processo de aprendizagem. Essa abordagem demanda mudanças graduais e progressivas, possibilitando que cada estudante desenvolva suas potencialidades dentro de suas especificidades.

A escola inclusiva deve ser um espaço que estimule a participação e o pertencimento de todos os alunos, independentemente de suas limitações. Para isso, a gestão escolar precisa adotar práticas que incentivem a formação continuada dos professores e a oferta de suporte pedagógico especializado (Silva & Elias, 2022). A falta de formação específica é frequentemente citada como um dos principais desafios da inclusão, tornando imprescindível que os gestores incentivem capacitações constantes, possibilitando que os educadores adquiram conhecimentos e estratégias eficazes para o ensino inclusivo.

Além das ações voltadas para a formação docente, a gestão escolar tem o papel de fortalecer a parceria entre escola e família, estabelecendo uma comunicação aberta e contínua. Conforme aponta Silva e Elias (2022), a participação da família no processo educacional dos alunos com deficiência intelectual é um fator determinante para seu desenvolvimento acadêmico e social. No entanto, algumas famílias enfrentam dificuldades em acompanhar o aprendizado dos filhos devido à falta de recursos ou informação, sendo necessário que a escola ofereça suporte e orientação adequados.

Outro aspecto relevante é a articulação entre a equipe gestora e os serviços de apoio especializados. Valentini, Gomes e Bisol (2016) destacam que a colaboração entre professores do ensino regular e profissionais especializados é um fator facilitador da inclusão, permitindo a construção de planos educacionais individualizados que respeitem as necessidades de cada aluno. Dessa forma, a gestão escolar deve atuar na promoção de parcerias institucionais que garantam o suporte técnico necessário para a adaptação do ensino.

A cultura de acolhimento na escola depende diretamente do compromisso dos gestores em sensibilizar toda a comunidade escolar sobre a importância da inclusão. Conforme apontado por Molina (2021), a gestão deve implementar ações que promovam a aceitação da diversidade, combatendo preconceitos e incentivando a construção de relações interpessoais positivas. O envolvimento de alunos sem deficiência em atividades inclusivas também contribui para a formação de um ambiente mais empático e colaborativo.

Além da questão social, a gestão escolar inclusiva deve estar atenta à infraestrutura e aos recursos didático-pedagógicos disponíveis. Segundo Silva e Lopes (2020), a ausência de materiais adaptados e de espaços físicos adequados pode comprometer significativamente a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Dessa forma, é fundamental que os gestores busquem investimentos para melhorar a acessibilidade da escola, garantindo que os estudantes tenham condições adequadas para desenvolver seu aprendizado de forma plena.

A política educacional inclusiva, embora tenha avançado nas últimas décadas, ainda enfrenta desafios em sua implementação. Azevedo e Cunha (2008) ressaltam que muitas escolas encontram dificuldades na adaptação de suas práticas devido à falta de apoio governamental e de financiamento para iniciativas inclusivas. Diante desse ce-

nário, a gestão escolar precisa atuar como agente transformador, reivindicando políticas públicas mais eficazes e promovendo mudanças estruturais que garantam o direito à educação para todos.

Outro ponto importante a ser considerado é a necessidade de avaliação contínua das práticas inclusivas implementadas pela gestão escolar. De acordo com Valentini, Gomes e Bisol (2016), é essencial que as escolas realizem diagnósticos frequentes sobre a efetividade das estratégias utilizadas, permitindo ajustes e aprimoramentos quando necessário. Essa postura reflexiva contribui para o aperfeiçoamento constante das ações, garantindo que a inclusão não se restrinja a um discurso, mas seja uma realidade concreta no ambiente escolar.

O trabalho integrado entre professores, equipe gestora e famílias é essencial para consolidar a educação inclusiva de forma eficaz. Como apontam Silva e Elias (2022), a cooperação entre esses agentes possibilita um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento dos alunos, facilitando a identificação de dificuldades e a elaboração de soluções conjuntas. Assim, a gestão escolar deve incentivar momentos de diálogo e troca de experiências, fortalecendo a parceria entre todos os envolvidos no processo educacional.

A valorização do protagonismo dos alunos com deficiência intelectual é um dos pilares de uma gestão escolar inclusiva. Molina (2021) ressalta que proporcionar espaços para que esses estudantes expressem suas opiniões e participem ativamente das decisões escolares contribui para sua autonomia e autoconfiança. A escola, portanto, deve promover ações que estimulem essa participação, garantindo que os alunos sejam agentes de sua própria aprendizagem.

Diante do exposto, fica evidente que a gestão escolar tem um papel crucial na construção de uma educação inclusiva efetiva. Para isso, é fundamental que os gestores adotem práticas que envolvam a formação docente, a flexibilização curricular, a parceria com as famílias e o aprimoramento da infraestrutura escolar. Como enfatizam Azevedo e Cunha (2008), a inclusão escolar não deve ser vista como um desafio isolado, mas como um compromisso coletivo que demanda esforços contínuos para garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

Portanto, a construção de uma escola inclusiva depende de uma gestão comprometida e atuante, capaz de articular políticas, práticas e recursos que viabilizem a participação efetiva dos alunos com deficiência intelectual. A implementação de estratégias pedagógicas adequadas, aliada ao fortalecimento das relações entre escola e comunidade, representa um caminho promissor para a consolidação da inclusão no ambiente escolar, garantindo um ensino equitativo e de qualidade.

A Importância da Parceria Escola-Família na Educação Inclusiva

A parceria entre escola e família desempenha um papel fundamental na construção de uma educação inclusiva eficaz, promovendo um ambiente que favorece o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos com deficiência intelectual. Segundo Silva, Trovo e Martins (2024), a interação entre pais e educadores contribui significativamente para a aprendizagem e a adaptação desses alunos ao contexto escolar. A colaboração ativa das famílias, aliada ao compromisso da escola, possibilita um acompanhamento mais próximo das necessidades individuais e facilita a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

A comunicação eficiente entre escola e família é um dos pilares para fortalecer essa parceria. Conforme Aragão (2023), um dos principais desafios enfrentados na educação inclusiva é a falta de um diálogo estruturado entre esses agentes. Muitas vezes, os pais encontram dificuldades em acompanhar o processo educacional de seus filhos devido à falta de informações claras e acessíveis sobre as estratégias pedagógicas adotadas. Dessa forma, a criação de canais permanentes de comunicação, como reuniões periódicas e orientações individualizadas, torna-se essencial para garantir que as famílias se sintam parte ativa da trajetória escolar de seus filhos.

Além disso, a presença da família na escola deve ir além do acompanhamento formal das atividades acadêmicas. Silva (2022) ressalta que a participação em eventos esco-

lares, oficinas e programas de capacitação para pais fortalece a relação de confiança entre escola e comunidade. Esse envolvimento mais próximo permite que os responsáveis compreendam as especificidades da inclusão escolar e contribuam de maneira mais efetiva para o desenvolvimento dos alunos.

Outro aspecto relevante é a necessidade de formação continuada para professores e gestores, capacitando-os para lidar com a diversidade no ambiente escolar. De acordo com Aragão (2023), muitos educadores ainda enfrentam dificuldades para adaptar suas metodologias às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, o que reforça a importância de um suporte contínuo. Quando há um esforço conjunto entre escola e família para promover a inclusão, a construção de estratégias pedagógicas adaptadas torna-se mais viável e eficaz.

Por outro lado, é preciso considerar as barreiras que dificultam essa parceria. Silva, Trovo e Martins (2024) destacam que, em muitos casos, as famílias enfrentam desafios como longas jornadas de trabalho, dificuldades financeiras e limitações no acesso a recursos educativos. Tais fatores podem comprometer a participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos, tornando ainda mais necessária a adoção de práticas institucionais que incentivem essa aproximação. A escola, portanto, deve criar estratégias flexíveis que permitam maior inclusão das famílias no cotidiano escolar.

O envolvimento da família também tem um impacto significativo no desenvolvimento social dos alunos com deficiência intelectual. Conforme Silva (2022), crianças e adolescentes que recebem apoio familiar constante apresentam maiores níveis de autonomia e autoestima, refletindo positivamente em seu desempenho escolar. Assim, a escola deve estimular esse vínculo, promovendo espaços de troca de experiências e fortalecendo a cooperação entre pais, professores e alunos.

Ainda no âmbito das políticas públicas, a relação entre escola e família precisa ser respaldada por diretrizes claras que incentivem essa colaboração. Aragão (2023) menciona que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) enfatiza a importância de um ensino inclusivo baseado na equidade e no respeito às diferenças individuais. Nesse sentido, é essencial que as instituições educacionais adotem práticas alinhadas a esses princípios, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

A inclusão escolar vai além da adaptação curricular; ela envolve a construção de uma cultura de acolhimento e respeito. Silva, Trovo e Martins (2024) argumentam que uma relação harmoniosa entre escola e família contribui para a formação de um ambiente mais receptivo e livre de preconceitos. A troca de experiências e conhecimentos entre educadores e pais enriquece o processo educativo, tornando-o mais significativo para os alunos com deficiência intelectual.

Além disso, a personalização do ensino por meio da parceria escola-família possibilita a criação de planos educacionais individualizados, adaptados às necessidades específicas de cada estudante. Segundo Aragão (2023), esse planejamento conjunto melhora não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional dos alunos, reduzindo índices de evasão escolar e promovendo sua permanência na escola de forma mais segura e produtiva.

A escola, por sua vez, deve atuar como facilitadora dessa relação, oferecendo suporte e incentivando a participação ativa da família. Conforme Silva (2022), é fundamental que os gestores escolares adotem políticas que favoreçam a escuta ativa das famílias e a inclusão de suas demandas no planejamento pedagógico. Essa escuta qualificada fortalece o vínculo entre escola e comunidade, criando um ambiente mais colaborativo e comprometido com a inclusão.

A tecnologia também pode ser uma aliada nesse processo, permitindo maior aproximação entre família e escola. Aragão (2023) sugere que ferramentas digitais, como plataformas de ensino, aplicativos de comunicação e reuniões virtuais, podem ampliar o acesso das famílias às informações educacionais, facilitando sua participação no processo de aprendizagem dos filhos. Dessa forma, a inovação tecnológica pode ser um meio eficaz para reduzir barreiras e fortalecer o vínculo entre os envolvidos na educação inclusiva.

Por fim, a parceria entre escola e família não

deve ser vista apenas como um requisito para a inclusão, mas como um elemento essencial para a construção de uma educação mais justa e equitativa. Silva, Trovo e Martins (2024) reforçam que essa colaboração promove um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor, no qual todos os alunos têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades e potencialidades de maneira plena. A participação ativa das famílias, somada ao compromisso da escola em garantir um ensino inclusivo, representa um caminho sólido para a consolidação de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Portanto, é inegável que a parceria entre escola e família desempenha um papel crucial na educação inclusiva, influenciando diretamente a experiência escolar dos alunos com deficiência intelectual. A implementação de estratégias que incentivem essa colaboração, aliada a um planejamento educacional que contemple a diversidade, é fundamental para garantir o sucesso desse processo. Assim, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende do esforço conjunto de todos os agentes envolvidos, assegurando que cada aluno tenha acesso a um ensino de qualidade e oportunidades equitativas de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados obtidos na pesquisa reforça a relevância da parceria entre escola e família para a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. Os dados revisados apontam que a colaboração entre esses dois agentes é essencial para o progresso acadêmico e emocional dos estudantes, contribuindo diretamente para sua autonomia e adaptação ao ambiente escolar. Estudos analisados corroboram que a interação constante entre professores e familiares melhora significativamente a experiência educacional, promovendo um ensino mais inclusivo e eficiente.

A revisão da literatura destaca que a participação ativa da família no processo educacional tem impacto positivo na autoestima e na motivação dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa. Autores como Silva e Trovo (2024) enfatizam que a construção de um vínculo sólido entre escola e família reduz as barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência intelectual, aumentando suas oportunidades de interação social e avanço cognitivo. Ademais, a gestão escolar desempenha um papel crucial na mediação desse diálogo, promovendo estratégias que aproximam os familiares do cotidiano escolar.

No entanto, alguns desafios são identificados na efetivação dessa parceria. Entre eles, a falta de tempo dos pais, dificuldades financeiras e o desconhecimento sobre metodologias pedagógicas inclusivas comprometem o acompanhamento do desenvolvimento dos filhos. Além disso, a ausência de formação continuada para professores é um fator que limita a implementação de práticas adaptadas. De acordo com Aragão (2023), a capacitação docente em educação inclusiva é essencial para a criação de um ambiente acolhedor e acessível, no qual os alunos possam explorar seu potencial ao máximo.

A literatura também aponta que a utilização de tecnologias assistivas pode ser um elemento facilitador na aprendizagem e interação dos alunos com deficiência intelectual. Recursos como softwares educativos e pranchas de comunicação alternativa são ferramentas que auxiliam na compreensão dos conteúdos e no desenvolvimento da autonomia estudantil. Segundo Costa Pinto et al. (2024), a inserção dessas tecnologias no cotidiano escolar potencializa a inclusão e contribui para a melhoria do desempenho acadêmico.

Portanto, a pesquisa evidencia que a inclusão educacional dos alunos com deficiência intelectual é um processo que exige um esforço conjunto entre escola e família. A consolidação dessa parceria é um fator determinante para o sucesso do ensino inclusivo, pois possibilita um ambiente escolar mais preparado para atender às necessidades específicas desses alunos. Dessa forma, é imprescindível que sejam implementadas políticas educacionais que incentivem essa colaboração, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação equitativa e de qualidade.

CONCLUSÃO

As discussões apresentadas ao longo deste estudo evidenciaram a importância da parceria entre escola e família para atender às

necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Foi analisado como essa interação impacta o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, destacando a escola como mediadora do processo educativo e a família como suporte essencial para sua continuidade e fortalecimento.

Dessa forma, os objetivos do estudo foram alcançados, uma vez que se demonstrou que a colaboração entre esses dois agentes potencializa a inclusão escolar, melhora a autoestima dos alunos e promove sua autonomia. A investigação também confirmou que desafios como a falta de comunicação estruturada e a carência de capacitação docente ainda representam entraves significativos para a efetivação desse processo inclusivo.

Ao retomar o problema de pesquisa, verificou-se que a inclusão dos alunos com deficiência intelectual está diretamente relacionada à integração entre escola e família. Os resultados indicaram que a ausência dessa parceria pode comprometer o desempenho escolar e o desenvolvimento social desses estudantes. Assim, confirmou-se a hipótese de que a cooperação ativa entre esses agentes é essencial para garantir uma educação mais equitativa e eficaz.

Como contribuição, o estudo amplia a compreensão sobre a importância da interação entre escola e família na educação inclusiva, podendo servir como referência para educadores e gestores na formulação de estratégias que fortaleçam essa relação. Contudo, algumas limitações foram observadas, especialmente no que diz respeito à necessidade de estudos empíricos que validem as evidências apresentadas na revisão bibliográfica.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras explorem experiências práticas de inclusão escolar, analisando o impacto de programas e políticas que incentivem a participação familiar no processo educativo. Também é recomendável que investigações abordem a influência da formação continuada de professores na construção de um ensino mais inclusivo e acessível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A., & SCHNEIDER NETO, E. J. Deficiência Intelectual no Brasil: Aspectos Históricos, Sociais, Culturais e Pedagógicos. Revista Brasileira de Ciência Aberta, Ahead of Print, e241017816. 2024. DOI: 10.37885/241017816. Disponível em: https://revistas.editoracientifica.org/index.php/rbca/article/view/2. Acesso em: 01 mar. 2025.

ARAGÃO, A. C. L. . Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, [S. l.], v. 7, p. 218–232, 2023. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/146. Acesso em: 2 mar. 2025.

AZEVEDO, M. A. R. de; CUNHA, G. R. da. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. Educação: Teoria e Prática, [S. l.], v. 18, n. 31, p. 53, 2009. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2204. Acesso em: 2 mar. 2025.

DA SILVA, Bruna Karina; LOPES, Irineu. O processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual na Rede Pública de Ensino: Intervenções Psicopedagógicas. Revista Científica Educ@ção, v. 4, n. 7, p. 804-814, 2020.

DA SILVA, Taiane Vieira. Inclusão escolar: relação família-escola. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. DOI: 10.37885/221010410.

FARIAS, Sueli Cirilo; KIMURA, Débora da Paz Maciel; FROES, Carla Baggio Laperuta; GRAF, Lucimar; VAZ, Tiago João; OLIVEIRA, Silvan Amaro; SANTOS, Valéria Ribeiro Rosa dos; SANTOS, Endrigo Farias dos. Deficiência Intelectual: Formação de Professores e Estratégias Pedagógicas. Revista Acadêmica Online, [S. l.], v. 10, n. 53, p. e322, 2024. DOI: 10.36238/2359-5787.2024.v10n53.322. Disponível em: https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/322. Acesso em: 01 mar. 2025.

MACEDO, Gabriel; LEITE, Priscila de Lima; GIMENEZ, Roberto. Educação inclusiva e deficiência intelectual no Brasil: revisão inte-

grativa de literatura. Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv., São Paulo, v. 24, n. 1, p. 50-93, jun. 2024. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151903072024000100050&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 01 mar. 2025.

MOLINA, Cristiane de Souza. Inclusão de alunos com deficiência intelectual em escolas de ensino regular. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, v. 2, n. 6, p. e26420-e26420, 2021. DOI: 10.47820/recima21.v2i6.420. Disponível em: https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/420. Acesso em: 02 mar. 2025.

PINTO, J. C.; FERREIRA, A. B. T.; TRAVASSOS, A. M. G.; CORDEIRO, D. P.; DEL
CASTILO, E. C. de M.; ALVES, I. de S.; PEREIRA, G. do R.; PEREIRA, M. O.; POMPEU
FILHO, W. dos P. Abordagens de Ensino para a Inclusão de Estudantes com Deficiência
Intelectual. Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, [S. l.], v. 9, p. 284–292, 2024. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/261. Acesso em: 01 mar. 2025.

RODRIGUES, P. R. E.; GOMES, C. Educação inclusiva: refletindo sobre a relação escola-família/Inclusive education: reflecting on the school-family relationship. Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 6, n. 7, p. 46456–46473, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n7-323.
Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13143. Acesso em: 2 mar. 2025.

SILVA, Eliza França E.; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. Educação em revista, v. 38, p. e26627, 2022.

SILVA, J. E. C.; TROVO, K. A. D.; MARTINS, B. A. A Relação Família-Escola, Segundo a Literatura Especializada. Trabalho apresentado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal. 2024.

VALENTINI, C. B., GOMES, R. B., & BISOL, C. A. (2016). Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual: Uma revisão sistemática da literatura. Revista Teias, 17(46), 125– 142. DOI: 10.12957/teias.2016.25502.

A RECUSA DA FAMÍLIA NA DESCOBERTA DO LAUDO DA CRIANÇA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA

MABIA RODRIGUES DOS SANTOS

Resumo
A recusa da família em aceitar o diagnóstico de deficiência de uma criança é um fenômeno que pode ter profundas repercussões no desenvolvimento da criança e na sua inclusão social. A aceitação de um diagnóstico de deficiência não é apenas um ato administrativo; envolve complexas dinâmicas emocionais, sociais e culturais que podem dificultar a aceitação por parte dos pais e demais membros da família. Este artigo se propõe a explorar detalhadamente esses fatores, compreendendo como a recusa afeta tanto a criança quanto a família e propondo estratégias para facilitar a aceitação e garantir o suporte necessário. A recusa em aceitar o diagnóstico pode ser influenciada por diversos fatores. Em primeiro lugar, a negação é uma resposta emocional comum, funcionando como um mecanismo de defesa que protege os pais do impacto imediato da notícia. O medo do estigma social também desempenha um papel crucial, com muitas famílias temendo que a deficiência traga discriminação e exclusão para a criança. A desinformação e os mitos sobre deficiências alimentam essas reações, tornando essencial a disseminação de informações precisas e educativas. Além disso, sentimento de culpa e autoacusação podem paralisar os pais, impedindo a busca por ajuda. As influências culturais e as normas sociais também podem contribuir para a recusa, especialmente em contextos em que a deficiência é vista como um tabu.
Palavras-chave: Recusa, Laudo, Deficiência, PCD.

INTRODUÇÃO

A análise deste artigo se baseia em uma revisão abrangente da literatura existente e em estudos de caso que ilustram as diversas formas como a recusa ao diagnóstico pode se manifestar e impactar a vida da criança e da família. Os estudos de caso oferecem uma perspectiva prática sobre as consequências da recusa e os caminhos para a aceitação. Por exemplo, famílias que inicialmente negaram o diagnóstico frequentemente enfrentam atrasos significativos no desenvolvimento da criança devido à falta de intervenções precoces. Por outro lado, famílias que aceitam o diagnóstico e buscam apoio proativo frequentemente veem melhorias significativas no desenvolvimento e na inclusão da criança.

As implicações da recusa do diagnóstico são vastas. Para a criança, a falta de intervenções adequadas pode resultar em atrasos no desenvolvimento motor, cognitivo e social, além de dificuldades adicionais na integração escolar e social. Para a família, a recusa pode gerar estresse, conflito e isolamento social, dificultando a criação de um ambiente de apoio e aceitação.

Este artigo propõe diversas estratégias para facilitar a aceitação do diagnóstico e proporcionar o suporte necessário. A educação e a conscientização são fundamentais para desmistificar as deficiências e informar as famílias sobre a importância das intervenções precoces. O apoio emocional, por meio de aconselhamento psicológico e grupos de apoio, é crucial para ajudar os pais a lidar com suas emoções e superar a negação. A criação de redes de suporte robustas, envolvendo profissionais de saúde, educadores e terapeutas, pode fornecer orientação prática e emocional contínua. A abordagem multidisciplinar e integrada é essencial para desenvolver planos de intervenção personalizados e eficazes. Finalmente, campanhas de sensibilização e advoca podem ajudar a combater o estigma social e promover a inclusão.

Este artigo, ao abordar de forma abrangente os fatores que contribuem para a recusa ao diagnóstico de deficiência e ao propor estratégias práticas para superá-los, busca fornece uma base sólida para a intervenção eficaz e o apoio às famílias, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial em um ambiente inclusivo e de apoio.

A descoberta de uma deficiência em uma criança representa um momento crítico para a família, muitas vezes desencadeando uma série de emoções e reações intensas. Este evento pode ser um ponto de inflexão

na vida dos pais e demais membros da família, exigindo uma adaptação a uma nova realidade e a necessidade de buscar informações e recursos adequados para lidar com a situação. O impacto emocional pode ser profundo, levando a sentimentos de choque, tristeza, culpa, raiva e, eventualmente, aceitação.

NEGAÇÃO: UM MECANISMO DE DEFESA PSICOLÓGICO

A negação é uma resposta emocional comum quando as famílias são confrontadas com notícias difíceis, como o diagnóstico de uma deficiência em uma criança. Este mecanismo de defesa psicológico atua como um amortecedor, protegendo temporariamente os pais do impacto emocional imediato da informação perturbadora. No entanto, embora a negação possa fornecer um alívio emocional inicial, ela pode se tornar uma barreira significativa para a aceitação do diagnóstico e para a busca de intervenções adequadas.

COMPREENSÃO DA NEGAÇÃO

Quando os pais recebem um diagnóstico de deficiência para seu filho, o choque e a incredulidade são reações naturais. A negação serve como uma forma de minimizar a dor emocional, permitindo que os pais mantenham um senso de normalidade enquanto processam a informação. Esse estágio de negação pode variar em duração e intensidade, dependendo de vários fatores, incluindo a personalidade dos pais, seu nível de conhecimento sobre a deficiência, e o suporte social disponível.

DIFICULDADE EM ACEITAR A PERMANÊNCIA DA CONDIÇÃO

Um dos aspectos mais desafiadores da negação é a dificuldade em aceitar que a condição da criança é permanente. Para muitos pais, a ideia de que a deficiência não tem cura e que a criança precisará de suporte contínuo é esmagadora. Em um esforço para evitar essa realidade, os pais podem minimizar a gravidade do diagnóstico ou acreditar que os sintomas desaparecerão com o tempo, sem intervenção médica ou educacional. Esse pensamento mágico pode levar a uma inação perigosa, onde a criança perde oportunidades críticas de intervenção precoce que poderiam melhorar significativamente sua qualidade de vida e desenvolvimento.

EXPECTATIVA DE MELHORA ESPONTÂNEA

A expectativa de que os sintomas da deficiência possam desaparecer por conta própria é uma manifestação comum da negação. Os pais podem se apegar a histórias de milagres ou recuperações espontâneas, alimentadas por informações imprecisas ou relatos anedóticos. Essa esperança infundada pode ser reforçada por familiares ou amigos bem-intencionados, mas mal informados, que oferecem conselhos como "vamos esperar mais um pouco" ou "ele vai crescer e superar isso". Enquanto a esperança é uma força poderosa e importante, basear-se em expectativas irreais pode atrasar o acesso a tratamentos e apoios necessários.

IMPLICAÇÕES DA NEGAÇÃO PROLONGADA

A negação prolongada pode ter várias implicações negativas tanto para a criança quanto para a família. Para a criança, a falta de intervenção precoce pode resultar em atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo, social e físico. As intervenções precoces são cruciais para maximizar o potencial de desenvolvimento e inclusão da criança, e a inação durante esse período crítico pode ter consequências duradouras.

Para a família, a negação prolongada pode levar a um aumento do estresse e da ansiedade, à medida que os pais lutam para conciliar suas expectativas com a realidade emergente. A resistência em aceitar o diagnóstico pode gerar conflitos internos e entre os membros da família, criando um ambiente de tensão e disfunção. Além disso, a falta de aceitação pode impedir que a família busque e receba o apoio emocional e prático de que necessita, exacerbando sentimentos de isolamento e desesperança.

SUPERANDO A NEGAÇÃO

Superar a negação é um processo gradual que requer tempo, paciência e apoio. É essencial que os profissionais de saúde e educação abordem os pais com empatia, fornecendo informações claras e consistentes sobre a condição da criança e a importância das intervenções precoces. O apoio emocio-

nal, por meio de aconselhamento individual ou em grupo, pode ajudar os pais a processarem suas emoções e a mover-se para um estado de aceitação.

Estratégias específicas para ajudar as famílias a superarem a negação incluem:

1. Educação Contínua: Fornecer informações precisas e atualizadas sobre a deficiência, suas implicações e os benefícios das intervenções precoces. Workshops, materiais educativos e sessões de aconselhamento podem ser extremamente úteis.
2. Apoio Emocional: Oferecer acesso a serviços de apoio emocional, como terapia familiar ou grupos de apoio, onde os pais podem compartilhar suas experiências e aprender com outros na mesma situação.
3. Envolvimento de Profissionais Multidisciplinares: Envolver uma equipe de profissionais, incluindo médicos, terapeutas, psicólogos e educadores, para fornecer uma abordagem integrada e coordenada ao cuidado da criança.
4. Desenvolvimento de Planos de Intervenção Personalizados: Criar planos de intervenção que sejam adaptados às necessidades específicas da criança e da família, ajudando a construir confiança nos processos de tratamento e suporte.
5. Encorajamento de Redes de Suporte: Facilitar a conexão com outras famílias e organizações de apoio, proporcionando uma rede de suporte comunitário que pode oferecer orientação prática e emocional.

A recusa em aceitar o laudo pode ser motivada por diversos fatores, cada um influenciando a maneira como a família reage e lida com o diagnóstico:

1. Negação: A negação é uma resposta emocional comum quando confrontados com notícias difíceis. É um mecanismo de defesa psicológico que ajuda a amortecer o impacto inicial do diagnóstico. A família pode ter dificuldades em aceitar que a condição da criança é permanente e pode esperar que os sintomas desapareçam com o tempo sem intervenção.
2. Medo do Estigma Social: O estigma social associado às deficiências é um fator significativo na recusa ao diagnóstico. As famílias podem temer que a criança seja tratada de maneira diferente, discriminada ou marginalizada pela sociedade. Esse medo pode levar os pais a esconderem o diagnóstico, o que impede a busca por recursos e intervenções necessárias.
3. Falta de Informação: A falta de conhecimento sobre a deficiência específica da criança pode levar à recusa do diagnóstico. Os pais podem não entender a natureza da condição, suas implicações e a importância das intervenções precoces. A desinformação pode gerar falsas esperanças ou mitos sobre a deficiência, dificultando a aceitação e a busca por ajuda especializada.
4. Sentimento de Culpa e Falha: Muitos pais sentem-se culpados pelo diagnóstico, acreditando que fizeram algo errado durante a gravidez ou que a deficiência é resultado de algum erro parental. Esse sentimento de culpa pode ser uma barreira significativa para a aceitação do diagnóstico e para a busca de apoio necessário.
5. Dinâmicas Familiares e Culturais: As reações ao diagnóstico podem variar de acordo com as dinâmicas familiares e culturais. Em algumas culturas, a deficiência pode ser vista como um tabu ou uma vergonha, dificultando ainda mais a aceitação e a discussão aberta sobre o tema. As expectativas culturais sobre a normalidade e o sucesso também podem influenciar a recusa.

Este artigo visa explorar essas dinâmicas complexas e oferecer insights sobre como os profissionais de saúde e educação podem apoiar as famílias nesse processo. É fundamental que os profissionais entendam os fatores emocionais, sociais e culturais que influenciam a aceitação do diagnóstico para oferecer suporte eficaz e sensível às necessidades das famílias. A abordagem deve ser empática, informativa e colaborativa, ajudando a família a entender o diagnóstico e a importância das intervenções precoces, além de promover um ambiente de aceitação e inclusão.

Ao abordar essas questões, esperamos contribuir para uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelas famílias e propor estratégias que possam facilitar a aceitação do diagnóstico e a busca por um apoio adequado, garantindo o desenvolvimento e a inclusão plena da criança com deficiência.

REVISÃO DA LITERATURA

A literatura sobre a recusa da família ao diagnóstico de deficiência destaca várias áreas de preocupação:
1. Aspectos Psicológicos: Estudos mostram que a negação inicial é uma resposta comum, sendo um mecanismo de defesa contra o impacto emocional do diagnóstico (Smith & Swallow, 2019). A aceitação gradual pode ser um processo doloroso e prolongado.
2. Impacto do Estigma Social: O estigma associado às deficiências pode levar as famílias a esconderem o diagnóstico, temendo discriminação e exclusão social (Goffman, 1963). Isso pode resultar em uma falta de busca por recursos e apoio necessário.
3. Desinformação e Mitos: A falta de conhecimento sobre deficiências e os mitos que as cercam podem aumentar a resistência ao diagnóstico (Krauss, 2008). A educação e a conscientização são cruciais para desmistificar esses conceitos errôneos.

ESTUDOS DE CASO

Para ilustrar os impactos da recusa familiar, apresentamos dois estudos de caso que exemplificam diferentes aspectos dessa dinâmica.

ESTUDO DE CASO 1: NEGAÇÃO E ISOLAMENTO
Maria, mãe de João, um menino diagnosticado com autismo, recusou-se a aceitar o laudo por dois anos. Durante esse período, João não recebeu intervenções adequadas, resultando em atrasos significativos no desenvolvimento. A resistência de Maria foi alimentada pelo medo do estigma e pela crença de que seu filho "superaria" as dificuldades sem ajuda especializada.

ESTUDO DE CASO 2: ACEITAÇÃO E SUPORTE

Por outro lado, a família de Ana, diagnosticada com síndrome de Down, enfrentou a notícia com aceitação e proatividade. Com o apoio de profissionais de saúde e grupos de pais, Ana recebeu intervenções precoces que facilitaram seu desenvolvimento e inclusão social. Este caso destaca a importância de uma rede de suporte informada e solidária.

CONSEQUÊNCIAS DURADOURAS DA RECUSA EM ACEITAR O DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA
A recusa em aceitar o diagnóstico de deficiência em uma criança pode ter consequências profundas e duradouras tanto para a criança quanto para a família. Essas consequências não se limitam apenas ao desenvolvimento da criança, mas também afetam a dinâmica familiar, o bem-estar emocional dos pais e a inclusão social da criança. As barreiras psicológicas e sociais enfrentadas pelas famílias são complexas e multifacetadas, exigindo uma abordagem compreensiva e sensível por parte dos profissionais que trabalham com essas famílias.

Consequências para a Criança
1. Atrasos no Desenvolvimento: A falta de aceitação do diagnóstico muitas vezes resulta em uma demora na busca por intervenções e tratamentos adequados. As intervenções precoces são cruciais para maximizar o potencial de desenvolvimento de uma criança com deficiência. Sem esses apoios, a criança pode enfrentar atrasos significativos em áreas críticas como desenvolvimento motor, linguagem, habilidades sociais e cognitivas.
2. Barreiras Educacionais: A recusa em reconhecer a deficiência pode levar a uma integração inadequada ou tardia da criança no sistema educacional. Sem um plano educacional personalizado e acomodações adequadas, a criança pode ter dificuldades em acompanhar seus colegas, resultando em baixo desempenho acadêmico e possíveis problemas comportamentais.
3. Inclusão Social Comprometida: A aceitação da deficiência é fundamental para a inclusão social da criança. A falta de apoio e entendimento pode levar ao isolamento social, dificultando o desenvolvimento de habilidades sociais e de relacionamento. A criança pode enfrentar estigmatização e bullying, agravando ainda mais o sentimento de exclusão.

Consequências para a Família
1. Estresse e Conflito Familiar: A negação do diagnóstico pode gerar um aumento significativo de estresse dentro da família. Os pais podem experimentar sentimentos de culpa,

ansiedade e frustração, que podem levar a conflitos internos e entre membros da família. Esse estresse pode afetar negativamente as relações familiares e criar um ambiente de tensão e desarmonia.
2. Isolamento Social: As famílias que não aceitam o diagnóstico muitas vezes evitam buscar apoio externo, o que pode levar ao isolamento social. A falta de conexão com outras famílias que enfrentam desafios semelhantes e a ausência de apoio da comunidade pode aumentar o sentimento de solidão e desamparo.
3. Impacto Financeiro: O atraso na busca por intervenções adequadas pode resultar em custos maiores a longo prazo. Tratamentos tardios e a necessidade de serviços especializados adicionais podem impor uma carga financeira significativa sobre a família.

APOIO NECESSÁRIO PELOS PROFISSIONAIS

Os profissionais que trabalham com famílias de crianças com deficiência têm um papel crucial em facilitar a aceitação do diagnóstico e o acesso aos recursos necessários. Para isso, é essencial que estejam preparados para enfrentar as barreiras psicológicas e sociais que essas famílias encontram.
1. Suporte Emocional: O suporte emocional é fundamental para ajudar as famílias a processar o diagnóstico. Profissionais devem oferecer aconselhamento individual e familiar, além de facilitar grupos de apoio onde os pais possam compartilhar suas experiências e encontrar conforto em saber que não estão sozinhos. O apoio emocional ajuda os pais a lidar com sentimentos de culpa, tristeza e ansiedade, promovendo um ambiente mais positivo e colaborativo.
2. Informações Claras e Acessíveis: Muitas famílias enfrentam a recusa do diagnóstico devido à falta de informações claras e precisas sobre a deficiência. É essencial que os profissionais forneçam materiais educativos detalhados e acessíveis, explicando a natureza da condição, as opções de tratamento e os benefícios das intervenções precoces. Workshops, palestras e materiais impressos ou digitais podem ser recursos valiosos nesse processo.
3. Facilitação do Acesso a Recursos e Intervenções: Profissionais devem atuar como facilitadores no acesso a recursos e intervenções adequadas. Isso inclui ajudar as famílias a navegar pelo sistema de saúde e educação, conectar-se com terapeutas e especialistas, e identificar programas de apoio financeiro ou comunitário. Uma abordagem integrada e coordenada pode garantir que a família receba o suporte necessário de maneira eficiente e eficaz.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

1. Abordagem Empática e Sensível: Os profissionais devem abordar as famílias com empatia e sensibilidade, reconhecendo e validando suas emoções. Isso inclui oferecer um espaço seguro para expressar preocupações e medos, e fornece suporte emocional contínuo para ajudar os pais a processarem o diagnóstico.
2. Educação e Informação Acessível: Fornecer informações claras e compreensíveis sobre a deficiência, suas implicações e os benefícios das intervenções precoces é fundamental. Isso pode incluir materiais educativos, workshops e reuniões com especialistas para responder a perguntas e esclarecer dúvidas.
3. Apoio Psicológico e Grupos de Apoio: Oferecer apoio psicológico por meio de aconselhamento individual ou familiar pode ajudar os pais a lidarem com sentimentos de negação e culpa. Grupos de apoio para famílias com crianças com deficiências podem proporcionar um ambiente de compreensão e troca de experiências, facilitando a aceitação e o enfrentamento das dificuldades.
4. Facilitação do Acesso a Recursos: Auxiliar as famílias na navegação pelo sistema de saúde e educação, e na conexão com recursos e serviços adequados, é crucial. Profissionais devem ajudar as famílias a identificarem e acessar terapias, programas educacionais e apoios comunitários que atendam às necessidades específicas da criança.
5. Advocacia e Sensibilização Social: Promover a inclusão e a compreensão social das deficiências por meio de campanhas de sensibilização e advocacy pode ajudar a reduzir o estigma e melhorar a aceitação pública. Criar uma comunidade mais informada e inclusiva pode aliviar o medo do preconceito e apoiar a aceitação do diagnóstico.

CHEGAMOS AQUI!

A aceitação do diagnóstico de deficiência é um passo essencial e transformador para garantir o bem-estar tanto da criança quanto da família. Este processo é vital não apenas para iniciar intervenções e apoios necessários, mas também para estabelecer um ambiente onde a criança possa prosperar e se desenvolver plenamente. A aceitação vai além de simplesmente reconhecer a condição; envolve uma adaptação contínua às novas realidades e a implementação de mudanças práticas e emocionais que promovam o melhor desenvolvimento possível.

IMPORTÂNCIA DA ACEITAÇÃO PARA O BEM-ESTAR DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA

1. Promoção do Desenvolvimento da Criança: A aceitação do diagnóstico permite que a família inicie imediatamente os processos necessários para fornecer suporte e intervenções adequadas. Isso inclui terapias, adaptações educacionais e apoio psicológico, que são essenciais para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social da criança. A aceitação abre a porta para a criação de um plano de tratamento personalizado que atenda às necessidades específicas da criança, maximizando suas oportunidades de crescimento e aprendizagem.
2. Estabelecimento de um Ambiente de Apoio: Quando a família aceita o diagnóstico, ela cria um ambiente mais estável e acolhedor para a criança. A aceitação promove um clima de compreensão e apoio, essencial para que a criança se sinta segura e confiante. Um ambiente positivo e encorajador contribui para a autoestima da criança e facilita a integração em contextos educacionais e sociais.
3. Redução do Estresse Familiar: A aceitação do diagnóstico pode ajudar a reduzir o estresse e a tensão dentro da família. Quando os pais e familiares aceitam a realidade da condição, eles estão mais propensos a buscar e implementar estratégias de enfrentamento saudáveis, diminuindo o impacto emocional negativo e promovendo uma dinâmica familiar mais harmoniosa.

SUPERAÇÃO DE BARREIRAS EMOCIONAIS E SOCIAIS

1. Entendimento das Razões Subjacentes à Recusa: Compreender as causas subjacentes da recusa ao diagnóstico é fundamental para ajudar as famílias a superarem essas barreiras. A negação, o medo do estigma, a falta de informação e os sentimentos de culpa são fatores que podem bloquear a aceitação. Os profissionais devem abordar esses desafios com empatia e fornecer suporte direcionado para ajudar as famílias a navegarem por essas dificuldades emocionais.
2. Implementação de Estratégias de Intervenção Eficazes: Estratégias de intervenção eficazes são cruciais para apoiar as famílias na aceitação do diagnóstico. Isso inclui oferecer informações claras e precisas sobre a deficiência, promover o acesso a recursos e serviços especializados, e fornecer apoio emocional contínuo. As intervenções devem ser adaptadas às necessidades individuais da família e da criança, considerando aspectos culturais, sociais e emocionais.
3. Promoção de um Ambiente de Inclusão: A aceitação do diagnóstico também é essencial para criar um ambiente inclusivo para a criança. Isso envolve não apenas o suporte dentro de casa, mas também a promoção de uma maior aceitação social e inclusão escolar. A sensibilização comunitária e a educação sobre deficiências podem ajudar a combater o estigma e garantir que a criança seja recebida de forma positiva em ambientes educacionais e sociais.

ABORDAGEM HOLÍSTICA E CENTRADA NA FAMÍLIA

1. Foco nas Necessidades Emocionais e Práticas: A abordagem ao processo de aceitação deve ser holística e centrada na família, integrando tanto as necessidades emocionais quanto práticas. Profissionais devem trabalhar para atender às necessidades emocionais dos pais, fornecendo apoio psicológico e ajudando-os a processar suas emoções. Simultaneamente, devem oferecer assistência prática na obtenção de serviços e recursos que atendam às necessidades específicas da criança.
2. Envolvimento da Família no Processo de Decisão: É importante que os profissionais envolvam a família no processo de tomada

de decisão. Isso inclui discutir opções de tratamento e suporte, ouvir as preocupações e preferências da família e colaborar na criação de um plano de intervenção. O envolvimento ativo da família ajuda a garantir que as decisões sejam alinhadas com as necessidades e valores da família, promovendo um compromisso mais forte com o plano de apoio.

3. Apoio Continuado e Adaptativo: A aceitação do diagnóstico e a adaptação ao novo cenário é um processo contínuo. Profissionais devem oferecer suporte contínuo e adaptativo, revisando e ajustando planos de intervenção conforme necessário e fornecendo orientação contínua à medida que a criança e a família evoluem. Esse suporte contínuo é fundamental para garantir que a criança continue a receber o apoio necessário ao longo de seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aceitação do diagnóstico de deficiência é um passo crucial que influencia profundamente o bem-estar da criança e da família. Ao entender as razões por trás da recusa e ao implementar estratégias eficazes, os profissionais podem ajudar as famílias a superarem barreiras emocionais e sociais, promovendo um ambiente de apoio e inclusão. A abordagem deve ser holística, centrada na família e focada tanto nas necessidades emocionais quanto práticas, garantindo que a criança tenha a melhor chance de alcançar seu potencial máximo e se integrar plenamente na sociedade. Com um apoio adequado, as famílias podem transformar desafios em oportunidades e proporcionar à criança um caminho de desenvolvimento positivo e gratificante.

REFERÊNCIAS

GOFFMAN, E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. Simon & Schuster, 1963.

KRAUSS, M. W. Children with Special Needs: Pathways to Effective Programs. Brookes Publishing, 2008.

SMITH, L. E.; SWALLOW, V. Disability and the Family Life Cycle. Oxford University Press, 2019.

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POSITIVA E SOCIOEMOCIONAL NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO E APRENDIZAGEM

MARAIZA DO CARMO CARVALHO

RESUMO

A proposta tem como finalidade compreender a desmotivação e a falta de engajamento em relação aos estudos, dos alunos do Ensino Médio em uma escola da Rede Privada, considerando o público analisado, em sua maioria não tem interesse, não se empenham e não estão dispostos a elaborar um plano com ações para melhorar o aproveitamento nas aulas. No intuito de melhorar o engajamento, empenho e desempenho nas aulas, o estudo será pautado nessa questão norteadora: A Educação Positiva e Socioemocional, poderão contribuir para melhorar o engajamento, empenho, desempenho e despertar a reciprocidade dos estudantes? A partir dessa concepção, de que forma os professores poderão contemplar em suas disciplinas, conteúdos e adotar metodologias que tenham significado e possibilitem a reflexão sobre a desmotivação e desengajamento dos estudantes, para tal será organizado um grupo de estudos com os professores, no qual será discutido o perfil do aluno e da turma, estilos de aprendizagem, as estratégias metacognitivas e Educação Positiva e Socioemocional. O estudo será organizado em 3 etapas, na 1ª os professores deverão construir um inventário de habilidades, onde será registrado o desenvolvimento cognitivo em cada área, relacionamento, dificuldades encontradas, o que tem interesse, o que não gostam de fazer, estilo de aprendizagem, perfil do aluno e um mapeamento da turma. Na 2 etapa, cada estudante construirá a matriz curricular ideal de acordo com seus interesses, preenchimento do questionário metacognitivo, entre outras atividades, após discussão no grupo de estudos, os resultados das turmas serão tabulados e o professor deverá construir atividades, contemplando as cinco áreas de competências socioemocionais, de acordo com Casel, 2019. E na 3ª etapa será construído com os estudantes, um programa de orientação de estudos que contemple seu perfil, contexto, rotina e demanda, pautado nos princípios da Educação Positiva. Durante as etapas, os alunos receberão feedbacks constantes, validando as estratégias que funcionaram, proporcionando assim a reflexão e revisão das que não funcionaram.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Educação Positiva. Educação Sócio emocional

ABSTRACT

The proposal aims to understand the demotivation and lack of engagement in relation to studies of high school students in a private school, considering the public analyzed, most of them are not interested, do not strive and are not willing to develop a plan with actions to improve performance in classes. In order to improve engagement, commitment and performance in class, the study will be based on this guiding question: Can Positive and Socio-emotional Education contribute to improve engagement, commitment, performance and awaken reciprocity of students? From this conception, how teachers can contemplate in their disciplines, contents and adopt methodologies that have meaning and enable reflection on the demotivation and disengagement of students, for this purpose a study group will be organized with teachers, in which the profile of the student and the class, learning styles, metacognitive strategies and. Positive and Socio-emotional Education. The study will be organized in 3 stages, in the 1st the teachers must build an inventory of skills, where the cognitive development in each area, relationship, difficulties encountered, what is interested, what they do not like to do learning style, student profile and a mapping of the class will be recorded. In the 2nd stage, each student will build the ideal curriculum according to their interests, filling out the metacognitive questionnaire, among other activities, after discussion in the study group, the results of the classes will be tabulated and the teacher must build activities, contemplating the five areas of socio-emotional skills, according to Casel, 2019. And in the 3rd stage, a study orientation program will be built with the students that contemplates their profile, context, routine and demand,

based on the principles of Positive Education. During the stages, students will receive constant feedback, validating the strategies that worked, thus providing reflection and review of those that did not.

KEY – WORDS: Secundaria. Educación Positiva. Educación socioemocional.

INTRODUÇÃO

A educação positiva traz inúmeras contribuições para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem dos estudantes, fortalecimento do vínculo afetivo, incentiva a comunicação aberta, o respeito mútuo e a empatia, criando um ambiente familiar seguro e acolhedor. Desenvolvimento de habilidades Socioemocionais, ajuda crianças e jovens a reconhecer e gerenciar suas emoções, autonomia para construir relacionamentos saudáveis, promovendo a autoestima e confiança valorizando esforços e conquistas das crianças, desenvolvimento de uma autoconfiança sólida.

A educação positiva busca entender as causas do comportamento, em vez de apenas punir as ações, incentivando a aprendizagem a partir dos erros e a tomada de decisões conscientes. Ao criar um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor, a educação positiva contribui para o aumento do interesse pela escola e para o melhor desempenho acadêmico. Ao desenvolver habilidades socioemocionais e promover o respeito mútuo desde a infância, a educação positiva contribui para a formação de adultos mais empáticos, responsáveis e comprometidos com a sociedade.

Neste capítulo, serão apresentadas as ideias de Mendes, Pinheiro, Ochiai e Araújo (2021), sobre as possibilidades dos fatores que podem estar atrelados a falta de engajamento dos alunos do Ensino Médio. De acordo com Mendes (2013), em uma pesquisa de âmbito nacional, com mais de 50 mil alunos e 7 mil professores, constatou-se que existe um problema no desinteresse dos alunos em relação as atividades escolares nesse segmento, no estudo citado, a problemática foi apontada por 6 de 10 alunos, mas ¾ dos educadores percebem que o pior problema no Ensino Médio é a falta de interesse dos alunos (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003).

Na pesquisa de Machado (2005), os resultados a qual participaram 30 alunos (17 do sexo masculino e 13 do feminino) do Ensino Médio de uma escola estadual de Campinas, estado de São Paulo, com idade de 16 a 19 anos, aproximadamente, e nível socioeconômico médio/baixo, o estudo teve como finalidade, examinar as percepções sobre os diferentes aspectos do meio escolar, relacionados com o desenvolvimento pessoal e motivação para aprender. Como resultados, os autores obtiveram que menos da metade dos alunos se consideravam motivados a ir à escola e, dentre estes, a menor parte tinha prazer em estudar.

Para Mendes, algumas consequências sobre a falta de motivação do aluno, pode estar relacionada com o seu processo de aprendizagem. “A queda na motivação leva a um declínio no investimento pessoal para realizar as tarefas de aprendizagem com qualidade, o que impossibilita a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e se realizarem como pessoas” (BZUNECK,2009).

A responsabilidade não é exclusiva da escola, de acordo com os autores, outros contextos podem influenciar, tais como a família e a comunidade, na percepção de (RUMBERGER, 2006), no âmbito escolar, os recursos oferecidos ou os que não tem, podem influenciar no engajamento e desempenho acadêmico e contribuir para o desengajamento e desempenho acadêmico do estudante.

Na visão de Pinheiro e Ochai (2021), os desafios no Ensino Médio são amplos, os estudos nesse segmento é o foco de muitas reflexões no contexto nacional, devido aos índices estagnados de aprendizagem (INEP, 2019), além das altas taxas de evasão escolar, são diversos fatores envolvidos nesta análise, mas um ponto comum, é uma grande desconexão entre a vida dos alunos e o que é ensinado na escola, eles não percebem o significado e a utilidade dos conteúdos abordados, uma distância entre o “saber” e o “ ser”.

Para Arantes, Pinheiro e Gomes (2019), o papel da escola precisa ser ressignificado, possibilitando o desenvolvimento em diferentes dimensões, que contemplem os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, físicos e culturais, os alunos precisam enxergar o sentido. Considerando os estudos de Feuerstein

(2014), sobre os 12 critérios de medicação na aprendizagem, entre os quais destaco os 3 primeiros (intencionalidade e reciprocidade, significado e transcendência), os quais são importantes em todas as atividades. Eles devem ser utilizados em todas as propostas realizadas, e faz-se necessária a intenção, para que o aluno aprenda e tenha o interesse despertado, porém, o objetivo só será atingido, se a atividade estiver contextualizada, de forma a possibilitar a transcendência, ou seja, as conexões com o cotidiano.

Os autores sinalizam a importância de oferecer novas propostas que contemplem uma formação conectada com as trajetórias juvenis, contemplando os aspectos pessoais, por meio da construção de projetos de vida pelos jovens (BRASIL, 2018). As pesquisas realizadas sobre os possíveis aspectos que podem estar atrelados a falta de engajamento, enfatizam a importância de dar significado aos conteúdos desenvolvidos no Ensino Médio, bem como atrelar às expectativas, necessidades e interesses, para que os alunos possam engajar-se no processo de aprendizagem.

Para Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), é importante repensar o processo de formação dos jovens nas escolas, o modelo atual centrado em conteúdos e meramente cognitivos, não atendem a demanda da sociedade, para que o processo faça sentido para os jovens, é necessário contemplar diferentes linguagens nas relações educativas, recursos multimídias nas práticas pedagógicas e novas formas de conceber as relações de ensino e aprendizagem, articulando assim os conhecimentos disciplinares e as temáticas transversais em torno de projetos, que promovem a mudança na forma de atuar na educação, junto com os conteúdos curriculares, propostos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC – 2018).

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC – 2018, p.480), a construção de projetos de vida, envolve reflexões/definições, em amplos aspectos, sejam na família, vida afetiva, estudo, trabalho, saúde, bem-estar, na relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas corporais e culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global. Considerando o desenvolvimento macro, em todos os aspectos citados, o projeto de vida, possibilita escolhas de estilo de vida saudáveis e sustentáveis. Desta forma, promove o engajamento consciente, crítico e ético, em relação às questões coletivas, além de permitir a abertura para experiências estéticas significativas, a implantação do projeto de vida na Matriz curricular, exige uma formação docente com práticas interventivas, pautada na construção da identidade e atribuição de significados como valores, crenças, vinculados aos projetos vitais, os quais geram consequências para o mundo.

As aulas de Projeto de Vida se tornaram obrigatórias na Matriz do Ensino Médio, Damon (2019), propõe uma reflexão para professores e pais: Como orientar e motivar os adolescentes? O autor classifica jovens, de acordo com quatro categorias:

Desengajados que não manifestam, nas entrevistas e demais avaliações, nenhum projeto de vida, não apresentam objetivos, são apáticos ou desinteressados, ou direcionados para demandas egocêntricas, além de não demonstrar preocupação com o mundo além de si.

Sonhadores, aqueles que exprimem ideias sobre projetos de vida que gostariam de ter, mas não demonstram ações ou metas para colocá-las em prática. Devido as suas aspirações idealistas e difíceis de concretizar, a qual dificulta a elaboração de planos factíveis para a realização de seus sonhos.

Superficiais, engajam-se em diversas atividades, mas não demonstram comprometimento, mudam de atividade sem ter uma meta, ou até sem identificar o que desejam realizar na vida.

Os jovens que tem projetos de vida, são os que encontraram algo significativo a que se dedicar e tem interesse, por um certo período, direcionando para a elaboração de planos e metas concretos.

As pesquisas realizadas por Damon (2009), indicam que 20% dos jovens tem projetos de vida, 30% se encaixaram como superficiais, 25% denominados como sonhadores e 25% como desengajados, para o autor, a porcentagem referente aos jovens que demonstram ter um projeto de vida, requer atenção de pais, educadores e da sociedade, a fim de auxilia-los a se dedicar à construção de Pro-

jetos de Vida, que beneficie a si mesmos e ao coletivo, com o desejo de fazer a diferença no mundo e contribuir com a sociedade.
Desta forma, os autores reforçam que os projetos, objetivos, finalidades, organizam pensamentos e ações e estão relacionados com os sistemas de valores dos indivíduos e de forma intencional e dialética, os projetos e finalidades de vida das pessoas tem como objetivo fazer a diferença no mundo e contribuir com a sociedade.

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA
A proposta tem como finalidade, compreender os fatores atrelados a falta de engajamento dos alunos no Ensino Médio, o contexto estudado ocorre em um colégio da rede privada, com 40 alunos no 1º ano, 30 no 2º ano e 15 alunos no 3º ano, a escola utiliza Chromebook, as ferramentas do Google for Education e o material didático Geekie One, formato digital, a sala de aula é organizada com as carteiras em U, ou pequenos grupos, para desenvolver os conteúdos, os professores utilizam as metodologias ativas. Apesar do acesso a tecnologias, Aprendizagem baseada em problemas, Aprendizagem baseada em projetos, Design Thinking e outras metodologias ativas e inovação. É notável a apatia e a falta de motivação em relação aos estudos, a matriz contempla aulas de Projeto de Vida, Empreendedorismo e Voluntariado e apesar de realizar as atividades, elaborar um Projeto de Vida e participar das aulas, parece existir uma distância entre a teoria e a prática, os jovens só reclamam da quantidade de atividades, relatam a falta de tempo, para fazer as coisas que gostam e da exigência da escola, querem fazer o mínimo necessário, para conseguir a média, o problema citado é mais evidente no 3º ano, mas o 2º ano já dá sinais de falta de interesse e o 1º ano, alguns alunos demonstram apatia e falta de interesse e queixam da falta de empatia dos professores, e que os mesmos estão desmotivados para dar aula, e que estão lá por obrigação.

HIPÓTESES DIAGNÓSTICAS
A problemática apresentada pode estar atrelada ao pós-pandemia, observando os estudantes da faixa etária, é visível a necessidade do social, do contato, de estar entre os colegas, de preencher o vazio causado pela pandemia, devido ao isolamento social, apesar de ser um espaço para as relações sociais, parece que intensificou e o espaço escolar tornou-se o lugar ou até o único de convivência e contato presencial, ou seja, pode estar relacionado ao excesso de contatos on-line e o distanciamento. No entanto, realizar as atividades solicitadas, dedicar um tempo para a aprendizagem, reservar um horário de estudo, tornou algo difícil, sem sentido e que ocupa tempo, exige esforço, disponibilidade, disciplina, questões tão prejudicadas com a comodidade que período pandêmico proporcionou. A construção de um Projeto de Vida, pode contribuir para a construção do significado e propósito, é um dos eixos centrais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento oficial o qual define as aprendizagens essenciais dos estudantes brasileiros, é o incentivo a construção de um projeto de vida significativos, para si e para a sociedade, pautados em princípios de ética e de cidadania. Um outro aspecto, que pode estar atrelado é a relação professor-aluno, os professores estão enfrentando dificuldades quanto a gestão da sala de aula, o que pode estar relacionado com a pandemia, tal fator pode estar relacionado com a falta de engajamento dos alunos.

JUSTIFICATIVA
A proposta surgiu da necessidade de ressignificar o processo de aprendizagem, possibilitando o engajamento, a motivação, empenho, desempenho positivo no processo de aprendizagem, para que os estudantes tenham reciprocidade, é necessário encontrar um significado, o professor tem a intencionalidade, mas para um resultado favorável e um melhor aproveitamento nas aulas, se faz necessário compreender as habilidades do aluno, perfil e estilo de aprendizagem, bem como suas dificuldades e apoiar o estudante na elaboração de um plano de ação para atingir as metas, tornando a sala de aula, um espaço de aprendizagem significativa.
Em minha atuação como Orientadora Educacional, a queixa dos professores é constante quanto a falta de engajamento, motivação e empenho, alguns educadores questionam suas práticas, buscam novas estratégias, adotam metodologias atrativas, criam pro-

postas com a utilização da tecnologia, mas sem efeito, poucos estão engajados e motivados, há educadores que questionam a continuidade na área da educação, dar aula, tornou-se algo exaustivo, frustrante e solitário.

OBJETIVO

Objetivo geral

Aumentar o interesse e a motivação dos estudantes no uso de metodologias ativas pautadas na Educação Positiva e Sócio emocional.

Objetivos específicos

Observar o engajamento dos alunos em cada metodologia utilizada.

Avaliar o empenho e desempenho dos adolescentes em cada disciplina.

Elaborar com os alunos, um plano de estudos personalizado, para um melhor desempenho cognitivo e sócio emocional.

Construir um plano de trabalho trimestral e um relatório anual, contemplando as ações e os resultados alcançados.

Ampliar a percepção sobre a contribuição da Educação Positiva e Socioemocional.

MÉTODO

Participantes/Instituição/Público-alvo

A proposta será realizada com os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, totalizando 85 alunos, em um colégio de rede privada, localizado em São Bernardo do Campo, os participantes em sua maioria, pertence a classe média, estudam no período da manhã, e tem aulas 2 vezes por semana do Itinerário de produção e esportes no período da tarde, gostam muito de esportes e das atividades de Cultura Maker, ou seja, a mão na massa, atividades práticas. No entanto, encontram se desmotivados e desinteressados nas disciplinas que exigem exercícios, registros, produção de texto ou trabalhos mais elaborados, alegam falta de tempo devido a quantidade de atividades solicitadas.

Planejamento de atividades

As propostas realizadas têm como finalidade de trabalhar a escuta, acolhimento, atividades de autoconhecimento, a fim de verificar o envolvimento e a motivação do aluno e compreender a falta de engajamento, os temas estão atrelados a Educação Positiva e Educação Sócio emocional, possibilitando o Mindset de crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, responsáveis pela motivação e engajamento.

MATERIAIS UTILIZADOS

Vídeo: Brilhante - Curta Metragem de Animação (2021) – Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=21mDekTZwsw para sensibilização e reflexão.

Jogos: A Hora do Rush, Torre de Hanoi, Torre de Londres e Mancala.

Folhas diversas, post its, lápis de cor, canetinha, réguas, imagens, cola, tesoura entre outros.

Avaliação de Bem-Estar Subjetivo em Adolescentes Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes (EAPN-A).

Avaliação – Escala de Autoestima de Rosenberg, M. (1965), para adolescentes.

Chromebook e ferramentas do Google for Education.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

1ª Semana:

- Vídeo Brilhante – curta metragem de Animação (2021) – Reflexão Atividade de Autoconhecimento.
- Inventário de habilidades (escrever apenas as habilidades e interesses).
- Construir um folder, cartaz ou fazer um pódcast (contando suas principais habilidades e áreas de interesse.

2ª Semana:

- Jogo: A hora do Rush (em parceria)
- Reflexão sobre o desafio do jogo, as decisões o impacto da impulsividade, trabalho em equipe, a importância de analisar o contexto, lidar com a alteração constante de prioridade, resolução de problemas e a gestão emocional.
- Dinâmica: Reconhecendo as emoções- 40 perguntas para identificar as emoções, avaliar os impactos e pensar nas soluções.

3ª Semana:

- Autobiografia: Expressão através do desenho ou escrita (uma breve apresentação)
- Construir um infográfico com as informações da sua autobiografia, para fazer parte do painel: Somos toda parte de um todo.
- Dinâmica: Quem é você?
- 100 Perguntas para aprimorar o autoconhecimento e planejar o futuro.

4ª Semana:

- Avaliação de Bem-Estar em adolescentes;
- Escalas de afetos Positivos e Negativos para adolescentes (EAPNA) (Segabinazi et al 2012)
- Analise e compreensão dos resultados;
- Construção de um mapa conceitual dos afetos positivos e negativos

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Breve retomada do projeto e Descrição do processo de intervenção

A partir do exposto, em relação ao problema estudado e das hipóteses diagnósticas, a proposta tem como finalidade, compreender os fatores que estão atrelados a falta de engajamento, uma vez que o colégio citado, faz uso de recursos tecnológicos, metodologias ativas, investe em formação docente e contempla o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais. A avaliação contempla 3 aspectos, a média é composta pelo empenho -10% (lição de casa, participação nas aulas), desempenho - 30% (trabalhos, nota de lição de casa) e Avaliações - 50% (mensal, trimestral e simulado) ou seja, o aluno tem nota de engajamento, participação, lição de casa, não conseguirá a média senão contemplar todos os aspectos. Entre os fatores apresentados, a falta de engajamento pode estar atrelada, ao excesso de atividades, por não ter retorno dos alunos, os professores atribuem muitas atividades para a aplicação dos conteúdos, os feedbacks para os alunos, enfatizam a falta de empenho, dedicação e qualidade na realização das atividades, a pressão dos resultados do ENEM, a exigência de um trabalho de excelência, a expectativa dos pais em relação aos processos seletivos e aprovação nas Universidades públicas, somado a cobrança dos mantenedores para a fidelização e captação dos alunos. De acordo com Feuerstein (2014), mesmo que o professor tenha a Intencionalidade, entendida como o objetivo de ensinar e, por meio de suas ações, despertar a Reciprocidade e garantir que o que está sendo ensinado realmente seja aprendido, colocar em prática as estratégias à sua disposição para garantir o alcance das metas e dos objetivos. No entanto, à reciprocidade, também deve ser um dos objetivos a serem conquistados pelo mediador e conquistar seus alunos para a vontade de aprender, para tal deve estar aberto às respostas do aluno, mesmo as contrárias as suas expectativas. A aprendizagem só acontecerá se o aluno encontrar um significado, para tal o mediador deve agregar valores ao que ensina, e vincular as necessidades e contexto do mediado, aumentando sua motivação para aprender, conduzindo o próprio mediado a buscar ou agregar significado às suas experiências. Para Feuerstein, a transmissão cultural de uma geração à outra só é possível pela significação de conteúdo, de fatos, da história do sujeito, da relação do aprendido com a realidade do sujeito. A falta de engajamento pode estar vinculada ao contexto apresentado, fato que pode interferir na relação professor aluno, devido à pressão que o docente sofre dos gestores, mantenedores e pais.

Com a finalidade de compreender a falta de interesse e a motivação para os estudos, dos alunos do Ensino Médio, serão realizados 8 encontros, em período oposto as aulas, para a escuta, acolhimento das queixas e aplicação de propostas interativas: vídeos, dinâmicas, jogos e atividades para resgatar os conceitos da abordagem da Educação Positiva em sala de aula, entre os quais destaco o Mindset de crescimento, entendido como a crença de que as capacidades humanas não são fixas, mas podem ser desenvolvidas, (DWECK & YEAGER, 2019) e a Educação Socioemocional, o instrumento utilizado para avaliar será Avaliação de Bem-Estar Subjetivo em Adolescentes Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes (EAPN-A) (SEGABINAZI et al., 2012) e ficha de auto avaliação de Desempenho Individual, contemplando as habilidades socioemocionais.

RESULTADOS ESPERADOS A PARTIR DA INTERVENÇÃO

A partir da proposta de intervenção e do contexto analisado, espera-se compreender os interesses dos alunos, as metodologias que promovem o engajamento, bem como a construção de um projeto de vida com um propósito e significado para as questões apresentadas, ao conhecer o aluno, valorizar as suas habilidades e acolher suas demandas, o vínculo entre professor e aluno será estabelecido e ampliamos a possibilidade de aumentar o interesse e a motivação

dos estudantes no uso de metodologias ativas pautadas na Educação Positiva e Socioemocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de intervenção surgiu como uma possibilidade de adentrar o universo dos alunos do Ensino Médio, no entanto faz-se necessário compreender o quadro atual e estreitar os vínculos entre professor e aluno, considerando a sociedade da informação a qual estamos inseridos e as características do adolescente, cabe ao professor recorrer as metodologias ativas, estudos e reflexão sobre sua prática, a fim de aumentar o engajamento dos alunos.

Além disso, ao educador cabe a difícil tarefa de dar significado ao que se propõe, por isso a necessidade de atentar à intencionalidade da tarefa solicitada: ela deve estar clara para o professor, para que ele consiga dar significado à proposta e despertar no aluno o desejo de aprender.

O que observamos hoje, a partir da nossa experiência, é uma falta de credibilidade no aluno: muitas vezes, o próprio professor propõe a atividade, sem entender seu "sentido", e transmite ao aluno a falta de propósito. Importa esclarecer que, em alguns momentos, é necessário fazer exercícios para a fixação de conteúdos novos, e não podemos dizer que tal proposta não deva ser feita. O que precisa ficar claro é a intenção do professor, quando propõe tal atividade.

Os alunos são atraídos pela novidade e pelo desafio, porém estamos falando de uma geração que não tem o hábito de esperar, pois, em poucos segundos e com alguns cliques, tem acesso a uma infinidade de informações. As metodologias ativas pautadas na Educação Positiva e Socioemocional podem contribuir para a reciprocidade do aluno, a compreensão do universo ao qual está inserido é algo importante no processo de aprendizagem, caminhar ao lado do processo de mediação poderá, através da intencionalidade, dar sentido e ampliar para outros contextos. Para isso, o professor precisa criar estratégias que o instiguem a buscar soluções para as questões apresentadas. O olhar do educador precisa adentrar o aluno, pois a aprendizagem acontece através do vínculo, da parceria e da cumplicidade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ulisses Ferreira de e ARAUJO, Valeria Amorim Arantes de e PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Projeto de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. . São Paulo: Summus.

GOMES, Cristiano Mauro A. Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

MARAFON, Giovanna. TORTELLA, Jussara. Rocha, Silvia Maria [Orgs.] Escola e desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia da Educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021

MENDES, S. Marcelo - Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio - Estudos de Psicologia I Campinas I 30(2) I 261-265 I abril – junho. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/Pg4SnYsQ5gzWFd688gD4c8b/?lang=pt

NAEA-M4-EPN-T1 – Introdução a Educação Positiva e Neurociências – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2023.

NAEA-M4-EPN-T2 – Cérebro, Felicidade e Bem-estar - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2023.

NAEA-M4-EPN-T3 – Mindfunelss, Promoção de Saúde e Bem-estar - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2023.

NAEA-M4-EPN-T8 – Avaliação em Educação Positiva - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2023.

NAEA-M6-EPN-T1 – Educação Socioemocional - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2023.

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de trazer a luz um assunto bastante relevante no cenário educacional, o processo de inclusão na educação infantil a partir das práticas pedagógicas atuais. Tendo em vista o crescente número de crianças com necessidades especiais ingressando em turmas regulares na educação infantil, a instituição precisa estar pronta para recebê-las, não apenas quanto á acessibilidade, mas também em relação ao aprimoramento da formação dos professores e demais membros da comunidade escola. A fim de garantir que, a sala de aula possa ser o lugar no qual a prática desenvolvida no dia a dia promova de fato a inclusão. Tendo conhecimento das dificuldades encontradas nas escolas para que a inclusão seja efetiva como por exemplo a falta de material específico, a ausência de formação, entre outros fatores. Por isso, busca-se, por meio dessa discussão embasada em pensamentos teóricos voltados a esse tema, analisar os desafios e as possibilidades que podemos encontrar através da prática, a fim de refletir, em busca de caminhos para fomentar a promoção de uma inclusão efetiva e verdadeira, promovendo uma educação de qualidade e respeitando a especificidades de cada um.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Inclusão; Desafios; Formação docente.

ABSTRACT
This article aims to bring to light a truly relevant subject in the educational scenario, the process of inclusion in early childhood education based on current pedagogical practices. In view of the growing number of children with special needs entering regular classes in early childhood education, the institution needs to be ready to receive them, not only in terms of accessibility, but also in terms of improving the training of teachers and other members of the community. school. To ensure that the classroom can be the place where the practice developed daily actually promotes inclusion. Having knowledge of the difficulties encountered in schools for inclusion to be effective, such as the lack of specific material, lack of training, among other factors. Therefore, through this discussion based on theoretical thoughts focused on this theme, we seek to analyze the challenges and possibilities that we can find through practice, to reflect, in search of ways to foster the promotion of effective inclusion and true, promoting a quality education and respecting the specificities of each one.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Inclusion; Challenges; Teacher training.

INTRODUÇÃO

Observa-se um aumento no número de crianças que necessitam de atendimento especial ingressando nas classes regulares nas instituições de Educação Infantil. Essa estatística foi motivada pelo resultado do movimento que reivindicava a inclusão desses estudantes nas salares regulares, como mostra Biaggio (2007). Esse crescimento não é ocasional, mas resultado da mobilização de toda a sociedade, em especial dos familiares dos estudantes que possuem necessidades especiais e precisam estar na escola como qualquer outra criança. Sob essa ótica a Declaração de Salamanca que ocorreu em 1994, reafirmou o direito das crianças e adolescentes com necessidades especiais a frequentar a escola regular sem qualquer forma de discriminação. No Brasil, por meio da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1998, o direito foi consolidado no art. 58, dizendo que “entende-se por educação especial, para os efeitos destaLei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular
de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.
Durante a elaboração da Declaração de Guatemala em 1999, como afirma Drago (1999, p. 65), estabeleceu-se que “tem como princípio a garantia de que os governos assumiriam o compromisso de se adequarem as instalações que facilitem o transporte, a

comunicação e o acesso público às pessoas com necessidades especiais". Assim, as crianças e adolescentes com qualquer tipo de necessidades especiais conquistaram o direito de frequentarem de forma inclusiva as instituições de ensino regulares, fato esse que elevou a demanda de procura por vagas.

Com o crescimento da demanda foi necessário que as escolas se preparassem para receber esse novo público, tanto nos aspectos relacionados a acessibilidade como na formação dos profissionais da educação e demais membros da comunidade escolar.

Por mais que tudo isso esteja devidamente documentado e aprovado, o que se observa em grande parte das instituições é um enorme despreparo, tanto na estrutura física quanto na formação dos profissionais da educação. Essa constatação torna-se mais evidente nas instituições voltada a educação Infantil, isso ocorre, pois, na maioria das vezes as crianças que apresentam sinais que podem resultar em diagnóstico voltado a necessidade especial não consegue o atendimento necessário em tempo hábil, postergando o diagnóstico. Outro ponto que tende a dificultar esse diagnóstico é a resistência dos responsáveis que tendem a não o aceitar esse fato.

Frente a esses desafios, se faz necessário que os profissionais da educação, busquem se atualizar, a fim de possibilitar e promover a inclusão de forma efetiva, e garantir que o direito dessas crianças seja cumprido e respeitado, como estabelece o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 36): "O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma Pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças".

Sendo assim, este artigo quer discutir os principais desafios e as possibilidades que permeiam o processo de inclusão nas instituições regulares de Educação Infantil, a fim de identificar por meio das diversas prática pedagógica, caminhos para que essa inclusão aconteça.

Pretende-se estabelecer diálogo com base das opiniões e conclusões de estudiosos que se debruçaram sobre essa temática, a metodologia de pesquisa bibliográfica foi escolhida para o desenvolvimento desse trabalho o que permite uma visão ampliada da questão aqui abordada.

Buscou-se desenvolver o texto em tópicos relevantes para uma análise reflexiva sobre o processo de inclusão nas escolas regulares de Educação Infantil,por meio do diálogo entre teoria e as práticas pedagógicas que devem se abordadas.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Com o passar do tempo as propostas voltadas a implementação da Educação Especial no Brasil enfrentou vários processos e transformações, e foi construída separadamente do ensino oferecido para pessoas que não apresentavam necessidades especiais, como afirma Kassar (2011, p. 2): "esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos".

No período denominado República Velha, em meados de 1889, a Educação Especial começa a ser desenhada no Brasil, por influência da Europa, sendo constada a partir de diagnósticos médicos especializados. Mas, até então as pessoas com necessidades especiais não tinham acesso à escola e eram consideradas incapazes, segundo a Legislação vigente à época.

O que na época foi considerado como anormalidade ou necessidade especial pode ser identificada nos registos médicos da época e na legislação educacional que negava a essa população o acesso à escolarização ou à instrução nas instituições de ensino regulares.

Decretos de encontrados em diferentes estados comprovam essa posição, como o decreto-lei nº. 7970 de 1927, de Minas Gerais, que dispensa de frequência às aulas, entre outros motivos, crianças com "incapacidade física ou mental" e indigentes, "enquanto não se fornecer, pelos meios de assistência [...], o vestuário indispensável à decência e à higiene" (apud PEIXOTO, 1981).

A deficiência no âmbito educacional, começou a ganhar destaque à partir do Decreto n.

5.884, instituído pelo Código de Educação da Cidade de São Paulo 1933, quando normatizou sua "Educação Especializada", entendeu como parte de seu alunado os "débeis físicos", "débeis mentais", "doentes contagiosos", "cegos", "surdos- mudos" e os "delinquentes" (BRASIL, 1933).

Até então ainda não havia avanços significativos na questão da Educação Especial, e seguia-se limitando o acesso de pessoas com necessidades especiais à educação. A partir da década de 60, por meioda Conferência Geral organizada pela UNESCO, inicia-se a luta contra a discriminação no âmbito escolar, a fim de garantir o acesso universal a escola afirmando o seguinte:

A discriminação no campo do ensino constitui violação dos direitos enunciados nesta Declaração. Considerando que nos termos de sua Constituição, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura se propõe a instituir a colaboração entre as nações para assegurar a todos o respeito universal dos direitos do homem e oportunidades igual de educação. (UNESCO, 1960, p. 1)

Assim, a Conferência da UNESCO 1960 passou a ser o caminho para que um ano após sua realização, a LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, passasse a garantir o acesso de pessoas "excepcionais" ao ensino, como é possível ler no Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Ainda assim o texto geral prevê também que: caso haja a necessidade devem ser criados espaços especializados para esses atendimentos, como nos diz Mantoan (2017):

Entende-se que nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas pode-se também compreender que, quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um subsistema à margem. (MANTOAN, 2017)

Com o passar tempo, a luta em favor da Educação Especial em ambiente regular foi ganhando força, até aparecer na Constituição de 1988, através do art. 208, inciso III, onde se lê: "O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", considerando a importância da inclusão nas escolas regulares". Assim isso iniciava-se processo de inclusão propriamente dito em escolas regulares.

Registrou-se também na Declaração de Salamanca de 1994, o direito à Educação para as pessoas com necessidades especiais, assim o movimento foi tornando-se cada vez mais sólido, e garantiu-se que "qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados" (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que foi instituída em 1996, reafirma em seus artigos 58, 59 e 60, o acesso de pessoas com necessidades especiais em escolas regulares através de regimento, para que a inclusão aconteça. Mesmo com o avanço em termos legislativo, no cotidiano escolar é possível notar que existem inúmeros a serem superados para que essa inclusão realmente aconteça, especialmente quando se trata de escolas de Educação Infantil. Essa realidade nos traz a reflexão sobre os desafios encontrados pelos profissionais da educação na lida com esses processos de inclusão nas instituições Educação Infantil.

OS PRINCIPAIS DESAFIOS ATUAIS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se fala em Educação Infantil nos referimos a etapa do ensino que tem conquistado seu espaço no decorrer dos anos, integrando-se ao ensino básico a partir da Constituição de 1988, até ganhando espaço de destaque através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº. 9.394/1994). Porém, ainda enfrenta diversos desafios, principalmente quando se trata do ingresso de crianças especiais em turmas regulares.

Por ser uma etapa importante para o desen-

volvimento global da criança, costuma ser na educação infantil a identificação de algumas necessidades que poderão vir a comprometer o processo de aprendizagem do estudante, sendo a criança "normal" ou que apresente alguma necessidade especial.
Segundo Vygotsky (1998, p. 115). A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta mobilização, acomodação e organização da aprendizagem da criança e a conduz ao desenvolvimento mental, afetivo e emocional por meio de um conjunto de processos que conduzem ao desenvolvimento, e esta ação só se dá por meio da aprendizagem.
Desse modo a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 a 5 anos na educação infantil por meio da alteração feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, as redes de ensino têm recebido grande demanda de alunos, entre eles os que apresentam alguma necessidade especial, e que em boa parte das vezes não encontram na instituição um local inclusivo que ofereça uma educação de qualidade com respeitando e atenção as diferenças.
Dentre os principais fatores que dificultam o acesso a inclusão de qualidade podemos citar as escolas sem estrutura física adequada e acessível, a falta de professores, a dificuldade em obter um diagnóstico adequado, seja por falta de observações por parte da escola ou a recusa dos pais em aceitarem os sinais que indicam alguma deficiência, ou ainda, problemas relacionados a capacitação de professores e demais profissionais da educação.
É notório que alguns destes desafios só podem ser superados a depender da aplicação de políticas públicas para sua devida implementação, como as questões relacionadas a acessibilidade.
É importante considerar que a gestão da escola tem um papel importante para que essa inclusão se efetive, para Hines (2008) a atuação da direção é fundamental para o acesso as transformações positivas de uma unidade escolar na perspetiva da inclusão.
Por maio das ações do diretor é que serão articuladas as estratégias para melhorar o trabalho de profissionais da educação, tendo em vista a questão da formação, tão citada como ausente pelos educadores, desfasagem esta que se tornou um impasse tanto no processo de inclusão, quanto na articulação com pais e toda comunidade escolar para conscientizar a cerca da questão que envolvem o processo de inclusão.
Refletindo sobre essas questões e desafios, concluímos que é no dia a dia da sala de aula que identificamos como esse processo de inclusão está acontecendo.

A INCLUSÃO POR MEIO DAS PRÁTICAS OEDAGÓGICAS.

O meu olhar é nítido como um girassol. Tenho o costume de andar pelas estradas olhando para a direita e para a esquerda. E de vez em quando olhando para trás... E o que vejo a cada momento. É aquilo que nunca eu tinha visto. E eu sei dar por isso muito bem... (O Guardador de Rebanhos. In Poemas de Alberto Caeiro. Fernando Pessoa)

Ao ler o trecho do poema de Fernando Pessoa, "O Guardador de Rebanhos", é possível estabelecer um paralelo pensando no cotidiano escolar, o que traz a reflexão sobre o olhar do educador sobre as crianças durante o processo de aprendizagem, levando em conta a diversidade, essa visão se faz mais do que necessária, como bem aponta Drago (2011) "é papel da educação formal proporcionar ao educando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades para superar o meio social já existente", assim, o autos fala que é papel da escola promover uma educação de qualidade que respeite a singularidade de cada estudante, visando a formação de indivíduos críticos e reflexivos.
Ao falarmos sobre a Inclusão na Educação Infantil, a temática torna-se mais complexa, pois que muitas crianças que chegam na Educação Infantil e apresentam alguma necessidade especial não possuem diagnóstico. Porém, cabe à escola promover essa inclusão, buscando estabelecer estratégias que facilitem o processo de aprendizagem, pois:

A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos

com e em deficiência possam exercero direito á educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (MONTOAN, 2007, p. 45)

Nesse sentido, é necessário que o professor esteja em constante formação, tendo em vista que cada criança tem suas características e diferentes demandas conforme suas necessidades específicas.
A formação docente específica para atendimento de crianças com necessidades especiais não ocorre por acumulação de cursos, palestras, técnicas e etc., mas sim por meio de um trabalho permeado por constante reflexão e critica sobre as práticas de construção permanente de uma identidade profissional. Nessa perspetiva nota-se a importância de promover formação específica a fim de desenvolver e subsidiar o desenvolvimento por meio da experiência e prática, tendo em vista a consolidação de uma profissão que é

autônoma na produção dos seus valores.
É ambiente escolar, e por meio das práticas pedagógicas, a partir de experiências significativas que direcionam a criança ao desenvolvimento de suas habilidades, que vão surgindo as estratégias de ensino vão alcançando o cognitivo dessa criança promovendo a aprendizagem significativa, seja essa criança "normal" ou que tenha necessidades especiais.
Para que ambos os públicos quanto na Educação Infantil, possam construir seus conhecimentos, é indispensável que o professor observe que estratégia pedagógica mais se aplica a ela, adaptando-se a sua necessidade, pois, de acordo com Viana (2002, p. 56), "a criança ao contrário do que era considerado no passado, mostra-se como um ser que pensa, tem sentimentos e emoções sendo, portanto, um ser participante ativo do mundo". assim, a escola, em parceria com a comunidade escolar precisam oferecer estímulos para a criança durante todo o processo de aprendizagem, respeitando sempre as diferenças e peculiaridades próprias de cada criança.
Aprendemos a pensar com o outro... aprendemos a ler construindo hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses no confronto com as hipóteses do outro... A ação, interação e troca, movem o processo de aprendizagem.(Freire, 1997, p. 7)

Portanto, o professor precisa buscar através de embasamento literário e científico, em conjunto com suas práticas pedagógicas, formas de promover a inclusão, entendendo sempre que, é através das incertezas, erros e acertos que é possível promover uma educação inclusiva de verdade, além disso é preciso ter em mente que a formação e aprendizado é um especto constate na vida de um educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se por tanto que apesar dos avanços legislativos em relação a inclusão na Educação Infantil, ainda há um longo caminho cheio de obstáculos a ser superados.
A falta de materiais adequados, a estrutura para acessibilidade, a ausência de professores com formação específica, são desafios apenas alguns desses constantes desafios.
Tendo em vista que a escola é um espaço de formação democrático, é importante que a luta pelos direitos das crianças com necessidades especiais seja no cotidiano escolar que as estratégias vão surgindo. Mas para isso,

precisamos desconstruir também algumas ideias, como afirma Ferreira e Guimarães (2003, p. 27):

Os efeitos causados pela visão equivocada sobre pessoas com deficiência levam ao desconhecimento de suas potencialidades, o que acaba por continuar reforçando a crença sobre sua suposta incapacidade. Esse quadro só poderá ser alterado á partir do momento em que a condição de deficiência modificar-se, tomando em consideração também as potencialidades, e não apenas os defeitos e as limitações das pessoas.

A partir dessas constatações, deve-se procurar encarar os desafios, sempre com a intenção de buscar buscando melhorar aprimorar o processo de inclusão, implementando, por meio das práticas pedagógicas vivencias significativas que podem, mesmo que a passos curtos, promover o avanço da inclusão nas salas regulares de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988a.BRASIL. MEC. Declaração de Salamanca. Brasília, 1994.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 dedezembro de 1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9.394, de 20 dedezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

DRAGO, R. Uma fresta na janela: A educação inclusiva. In: Inclusão na educaçãoinfantil. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2011.

FREIRE, M. et al. Grupo, indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. SãoPaulo: Espaço pedagógico, 1997.
HINE, J. T. Making collaboration work in inclusive. hing school clasrooms: recommendations for principals. Intervention in scholl and clinic, v. 43, n. 5,
p. 277-282, 2008.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p.
833-849, jul.-set. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Ministério da Educação, novembro de 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>. Acesso em: 15 mai.2023.

MANTOAN, M. T. E. A Educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.Disponível em: <http://www.lerparaver/bancodeescola>. Acesso em: 10 mai. 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). Osprofessores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. O diagnóstico de
NecessidadesEducativas Especiais (NEE). Disponível em:
<http://neeiscia.blogspot.com.br/2007/08/o-diagnstico-de- necessidades--educativas.html>. Acesso em: 20 jan. 2017.

PESSOA. F. "O Guardador de Rebanhos". In: Poemas de Alberto Caeiro. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor).
Lisboa: Ática, 1946(10ª ed. 1993).
VIANA, J. M. Educação e cidadania começam na infância. IN: SOUSA, R. C. de.; BORGES, M. F. S. T. (orgs.). A práxis na formação de educadores infantis. Rio deJaneiro: DP&A, 2002, p. 56.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In:Vygotsky, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEF, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad.: Maria da Penha Villa lobos. 6ª ed. São Paulo: Ícone, 1998. (Trabalho originalmente publicado em 1933).

Resumo
O presente artigo apresenta uma das formas possíveis para a aplicação da metodologia do projeto estudo do meio para fins de análise, reflexão e concretização, demonstrando passo a passo cada etapa do projeto. Inclui a construção de um caderno para o estudo, onde todas as informações, desde o início até o final são registradas, iniciando pelos estudos preliminares, passando pela saída de campo até o momento do retorno, da sistematização e exposição dos resultados obtidos. O objeto de estudo do projeto é o meio em que se vive e sendo ele cabível de contemplação de todas as áreas de estudo, o projeto é proposto de forma interdisciplinar. A análise, reflexão e concretização tem como ponto de partida as reflexões e propostas da Dra. Nídia Nacib Pontuschka[2], que propõe a realização do estudo do meio em cinco momentos: O Encontro dos Sujeitos Sociais: dissonâncias e concordâncias, Visita Preliminar e Opção pelo Percurso, O Planejamento, Elaboração do Caderno de Campo: fonte de pesquisa, e A Pesquisa de Campo Reveladora da Vida. Cada momento proposto pela Dra. Nídia Nacib Pontuschka será detalhado em tópicos e um exemplo do caderno do estudo do meio é apresentado como sugestão de aplicação, assim como o retorno dos envolvidos na atividade. O caderno apresentado para a realização do estudo deve ser adaptado conforme a faixa etária a ser aplicado. O estudo do meio é uma atividade por natureza interdisciplinar que pode ser aplicado a partir do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Superior, adaptando-o conforme a idade dos envolvidos, vivenciando na prática conteúdos estudados em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: planejamento; pesquisa de campo; caderno do estudo do meio

SUMMARY
This article presents one of the possible ways to apply the methodology of the study of the environment project for the purposes of analysis, reflection, and realization, demonstrating step by step each stage of the project. It includes the construction of a notebook for the study, where all information, from the beginning to the end, is recorded, starting with preliminary studies, going through the field trip to the moment of return, the systematization, and presentation of the results obtained. The object of study of the project is the environment in which one lives and, being suitable for contemplation of all areas of study, the project is proposed in an interdisciplinary manner. The analysis, reflection, and realization are based on the reflections and proposals of Dr. Nídia Nacib Pontuschka, who proposes conducting the field study in five moments: The Meeting of Social Subjects: dissonances and agreements, Preliminary Visit and Option for the Path, Planning, Preparation of the Field Notebook: research source, and The Field Research Revealing Life. Each moment proposed by Dr. Nídia Nacib Pontuschka will be detailed in topics and an example of the environmental study notebook is presented as a suggestion for application, as well as the feedback from those involved in the activity. The notebook presented for the study should be adapted according to the age range it will be applied to. The environmental study is an inherently interdisciplinary activity that can be applied from Elementary School I, Elementary School II, High School, and Higher Education, adapting it according to the age of those involved, experiencing in practice the content studied in the classroom.

KEYWORDS: planning; field research; field study notebook

INTRODUÇÃO

O artigo propõe uma abordagem para aplicação do projeto estudo do meio para que o docente analise, reflita e concretize introduzindo-o em seu planejamento anual. A seguir o passo a passo para cada momento do estudo e o seu registro por meio de um caderno que orienta a atividade desde o início até o seu término, onde todas as informações são registradas. O caderno inicia pelos

estudos preliminares, passando pela saída de campo até o momento do retorno que é o da sistematização e exposição dos resultados obtidos.
O meio em que vivemos é o objeto de estudo do projeto estudo do meio e sendo o meio contemplado por todas as disciplinas, o projeto é proposto de forma interdisciplinar.
Pontuschka (2007, p.175) propõe para a realização do projeto estudo do meio cinco momentos que são imprescindíveis para que os objetivos sejam alcançados, são eles: 1) O encontro dos sujeitos sociais: dissonâncias e concordâncias, 2) Visita preliminar e opção pelo percurso, 3) O planejamento, 4) Elaboração do caderno de campo: Fonte de pesquisa, e 5) A pesquisa de campo reveladora da vida.
Cada momento proposto será detalhado em tópicos e um exemplo do caderno do estudo do meio é apresentado como sugestão de aplicação, assim como o retorno dos envolvidos na atividade.
Cabe lembrar que para a realização do estudo do meio deve haver fidelidade aos princípios considerados por PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, que são eles

O "Estudo do Meio" é uma metodologia de ensino interdisciplinar que visa proporcionar aos alunos e professores o contato direto com determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e produzir novos conhecimentos. O "Estudo do Meio" pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar aos alunos e aos professores o contato direto com determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007)

Produzir novos conhecimentos por meio da interdisciplinaridade e em contato direto com a realidade é o intuito do projeto. O planejamento propõe a realização de Estudos Preliminares, Saída de Campo e Sistematização da Saída e Socialização dos Novos Conhecimentos Produzidos.

ESTUDOS PRELIMINARES
O primeiro passo é aquele em que é feito a proposta do projeto estudo do meio, mobilizando professores, gestão para discutirem sobre os locais possíveis de visitação, planos, objetivos, infraestrutura, tarefas, entre outros. O passo a passo, momento esse detalhado exposto a seguir dos procedimentos para lançamento do projeto ainda na escola são importantes porque garantirão a realização do projeto de forma organizada, garantindo que as etapas, na sua maior parte, sejam cumpridas e o estudo surta o efeito que desejamos.

1) O encontro dos sujeitos sociais: dissonâncias e concordâncias
Primeira atividade a ser feita é o encontro com todos que participarão para lançamento da proposta e alinhamento das atividades e objetivos. A escola deve se mobilizar para o estudo aproximando diferentes áreas e de preferência o maior número possível:
Artes, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa, entre outras. Nesse encontro entre os professores cada disciplina deve trazer seus objetivos, para assim definir espaço a ser estudado. Cabe ressaltar que o local escolhido deve contemplar todas as disciplinas envolvidas e, somente após essa definição, partir para o planejamento.
2) Visita preliminar e opção pelo percurso
Definido coletivamente o local, deve haver uma visita prévia por parte dos professores para conhecer as possibilidades de exploração e estudos que o espaço oferece. Analisar se tem espaços para descanso, locais para entrevista, percursos possíveis a serem trilhados, instituições, museus, igrejas e templos, fábricas, comércios a serem visitados, enfim, tudo que possa ser objeto de estudo e análise naquele espaço. Após visita prévia, decidir coletivamente o percurso que os alunos realizarão e as tarefas a serem cumpridas pelos professores, como:

- coleta e seleção de mapas ou cartas topográficas do local;
- localização dos equipamentos urbanos ou rurais a serem visitados nos mapas;
- calcular o tempo que será utilizado para chegar ao local e retornar;
- transporte se necessário;
- bibliografias existentes sobre o local;
- lanche, capa de chuva, entre outros.

3) O planejamento

Após essa etapa, o planejamento será com os alunos e professores. Lembrando sempre que planejamentos são flexíveis e possíveis de modificações durante o processo, portanto, se caso não por possível no dia da saída cumprir todo o cronograma planejado, não tem problema.

Explicar aos alunos o porquê do roteiro escolhido e quais são os objetivos do Estudo do Meio:

- Mostrar que é um trabalho coletivo, em que vários professores participarão do projeto;
- Explicar que irão observar, ao sair, as transformações e permanências que o espaço sofreu;
- Explicar que irão entrevistar pessoas que moram, trabalham, passam pelo local, a fim de dar seus testemunhos;
- Orientar como as observações devem ser feitas durante todo o trajeto, produzindo documentos por meio de registros escritos, desenhos, fotografias, vídeos etc.;
- Socializar após retorno as diferentes visões presentes no trabalho de campo;
- Coletar dados e informações específicas do lugar, de seus frequentadores e as relações que mantêm com outros espaços;
- Expor os conteúdos curriculares disciplinares e interdisciplinares a ser contemplados na programação;
- Produzir e instrumentos de avaliação em um trabalho participativo;
- Criar recursos didáticos baseados nos registros;
- Divulgar os processos e resultado;
- Ler textos que auxiliem observar, registrar, entrevistar, entre outros.

Todos esses objetivos devem estar contidos no CADERNO DE CAMPO

4) Elaboração do caderno de campo: fonte de pesquisa

O caderno de campo é elaborado conforme a necessidade, o local a ser visitado, a pesquisa a ser realizada. Não existe um modelo único, porém apresentaremos um modelo como guia e orientação para sua elaboração. Neste caderno deve conter a capa, objetivos, distribuição das responsabilidades e tarefas de cada aluno dentro do grupo, sumário, os instrumentos necessários para o estudo, orientação para a coleta de informações dos diferentes registros e leitura de textos que auxiliem como observar, como entrevistar, desenhos, lugares a serem fotografados, espaços para os inúmeros registros que ocorrerão durante a saída e espaço para sistematização.

Pontuschka aconselha que a construção do caderno seja planejada com professores e alunos, mas nem sempre é possível, principalmente no Ensino Fundamental I e II, então o professor acaba elaborando o caderno incluindo todas as atividades a serem realizadas e as orientações necessárias, garantindo a qualidade da pesquisa de campo.

Elaborado o caderno, este deve ser entregue ao grupo de aluno para que tome conhecimento das orientações e dos conteúdos a ser orientados nas partes relativas à coleta de dados e informações: o processo de observação, a necessidade dos registros escritos e imagéticos, o significado da entrevista e sua importância para reflexão sobre as representações sociais dos moradores, comerciantes, profissionais, a realização do desenho, seu significado como criação e registro, a relevância dos textos, entre outros.

O caderno de pesquisa de campo pode ser elaborado da seguinte forma e sequência: CAPA - deixar em branco, constando apenas o cabeçalho com o nome do aluno. Nela deve ser desenhado pelo aluno uma paisagem observada durante a saída. O desenho pode ser feito no momento de descanso, do lanche, por exemplo em uma praça ou outro lugar que os professores acharem adequado. Os alunos que tenham aptidão para o desenho provavelmente desenharão em qualquer momento da saída e tudo bem se isso acontecer. Na segunda e terceira páginas devem conter os objetivos do Estudo do Meio e o sumário da pesquisa constituído pela parte A (estudos prévios sobre o local: pesquisa histórica por meio de textos e

imagens, mapas, textos para leitura que auxiliarão nos registros), parte B (pesquisa de campo - registros das observações do meio natural e humano, entrevistas, imagens) e parte C (sistematização em sala de aula das informações coletadas). Também nesta página pode constar o quadro das tarefas de cada aluno.
Na página quatro deve conter mapas e plantas para identificar o roteiro da saída, página quatro textos que orientam as observações, as entrevistas, e outros, e assim por diante. Nas páginas seguintes deve conter as partes A, B e C respectivamente com as atividades a serem preenchidas.
Saída de Campo
A observação informal e a sistematizada do meio em que se vive, a capacidade de registrá-la, usando diferentes recursos e linguagens bem como de ouvir as pessoas sobre determinados fatos, ou seja, a concepção que tem sobre algo em determinado momento, ouvir os sons, sentir os cheiros, são procedimentos que alargam e aprofundam a reflexão, produzindo novos conhecimentos conceituais.
Entrevistas com representantes de diversos segmentos sociais, envolvendo desde aqueles que detêm o poder de decisão até as pessoas mais simples, que buscam lazer, trabalhadores, moradores, usuários, transeuntes, moradores de rua, entre outros são enriquecedoras e preponderantes para o Estudo do Meio.

5) A pesquisa de campo reveladora da vida.
Na saída docentes e discentes precisam superar o cotidiano que impede o sentir e o criar, saírem sem prejulgamento ou preconceitos, precisam liberar o olhar, o cheirar, o ouvir, o tatear, o degustar. É o momento de dialogar com o espaço, com a história, com as pessoas, com os colegas e seus conhecimentos. Leituras prévias de textos que orientam sobre como observar o meio auxiliam e são necessários.
Ponstuchka orienta iniciar a saída de campo se possível observando o local de um ponto alto para analisar se há vegetação ou não, como são os telhados e as construções, edifícios, casas, igrejas, movimento das pessoas, sons, para depois andar pelas ruas, sentir seus cheiros, barulhos, movimentos imergindo na cidade para iniciar a coleta de informações para preenchimento do caderno do estudo do meio.



Imagem 1 - Fonte: Maria A F Laruccia - registrando do alto o bairro a ser estudado - 2017

Parar para desenhar ou mesmo durante o trajeto para quem tem facilidade é importante, mesmo que não se tenha aptidão para tal atividade, desenhar algo simples ou arrojado, como o aluno quiser, mas a atividade obrigará olhar várias vezes ao objeto, aguçando a observação e notando os detalhes que em um olhar rápido não seriam capturados.
Aos poucos os alunos e professores irão adentrando na vida daquele local.



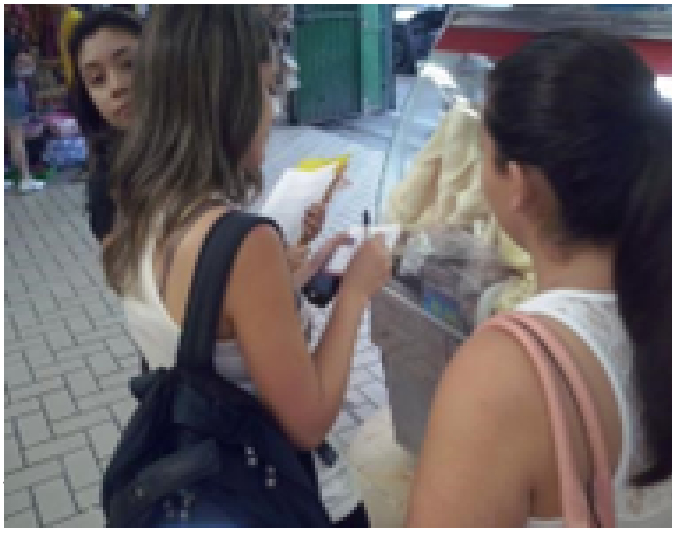


Imagem 2 - Fonte - Maria A F Laruccia durante Estudo do Meio Centro Lapa.2017

As entrevistas são prazerosas, as pessoas gostam de falar de si, da sua história, de suas vidas, se sentem importantes por serem ouvidas, revelando assim seus conhecimentos sobre o local estudado. A entrevista precisa ser com alguém que tenha disponibilidade e vontade em falar, pois caso contrário, uma pessoa que não se mostra disposta não dará muitas informações e será tempo perdido. As entrevistas mostram o lugar em movimento, informações que ainda não estão escritas em nenhum livro. As entrevistas revelam a maneira como a pessoa vê o mundo e essa visão pode ser poética, dramática, amarga, irônica, engraçada, amorosa enfim, a vida com ela é. A entrevista vai mostrando a história do lugar e suas relações entre as pessoas que vivem, trabalham, passam por ali, que pode ser de amor, de ódio, lutas etc. Durante uma entrevista, o entrevistador precisa sentir confiança ao relatar sua vida, então é preciso deixar o entrevistado a vontade, o entrevistador deve se identificar, olhar olho no olho, falar com calma, proporcionar que ele se solte e fale mais do que o entrevistador. É preciso também observar os esquecimentos, as omissões, a emoção, que aparecem em sua fala sobre o local. Sempre é bom fazer a entrevista em dois alunos ou três alunos, para que um faça as perguntas e desenvolva o diálogo, um outro aluno registre por meio de vídeos, fotos, desenhos se o entrevistado assim permitir, e o outro observe e registre as reações durante a entrevista.







Entrevistas são reveladoras de histórias e concepções de mundo, auxiliam o mergulho na vida do bairro por meio da fala dos moradores e dos trabalhadores do local. Contar significa recordar, retomar fatos, acontecimentos, relembrar detalhes de sua história, sentimentos e comportamentos. O entrevistado acionará sua memória e lembranças virão à tona, imagens, representações de mundo serão compartilhados com o entrevistador. Por que fazer entrevistas? O entrevistado traz conhecimentos da vida naquele lugar inéditos, conhecimentos que podem ser relevantes fontes históricas. A fala do entrevistado, sua consciência de seu lugar no mundo, seus sonhos, seu linguajar, vão dando identidade ao local.
Segundo Ecléa Bosi,

[...]narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que aprendeu, o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de rememorar quanto o das pessoas ditas importantes. Ambos sairão transformados pela convivência, dotada de uma qualidade única de atenção. Ambos sofrem o peso de estereótipos, de uma consciência possível de classe e precisam saber lidar com esses fatores no curso da entrevista. (2003, p. 61 apud Pontuschka, 2007, p. 184)

Observe a fala de um entrevistado:

Você me deu a oportunidade de falar de minha fé, de minha mãe, de minha gente e de minha raça. Nunca ninguém me perguntou nada. E eu nunca pude contar nada para ninguém. A minha própria vida ficou mais clara. Venha sempre que puder. Venha comer feijão e couve. (Depoimento de dona Sebastiana, mulher negra, moradora na cidade de São Paulo, para teresinha Bernardo. In: Memória em branco enegro: olhares sobre São Paulo. São Paulo: Educ: Fapesp, 1998.apude Pontuschka, 2007).

Os entrevistados apresentam uma rica diversidade cultural, cada qual com sua identidade, seja um morador de rua, um executivo, um trabalhador, valorizar a identidade de cada um e superar os preconceitos que impedem usufruir melhor das possibilidades que o próprio cotidiano oferece para contar, são posturas importantes durante a entrevista.
A produção de conhecimentos inédita extraída durante a saída por meio das pesquisas será relatadas e registradas em sala de aula, construindo um acervo elaborado por alunos e professores que pode ser utilizado como material didático, material para exposição, ou outros fins: textos, desenhos, croquis, vídeos, filmes, fotos, sites, blogs.
Como Pontuschka (2007) ressalta, "Munford (1971), estudioso das cidades, afirma que os principais documentos sobre as cidades são secundários diante da própria cidade como documento". Rios, monumentos, prédios, ruas, igrejas, nome das ruas, praças, movimentos, cheiros, conservação das construções são documento primários e revelam a identidade do local.

SISTEMATIZAÇÃO DA SAÍDA E SOCIALIZAÇÃO DOS NOVOS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS

O estudo do meio não se encerra com o fim do trabalho de campo. Agora, no retorno à escola é o momento da análise e compilação dos dados coletados. Os múltiplos saberes das diversas áreas envolvidas agora enriquecidos pelas várias experiências e saberes conquistados no campo encontram-se na sala de aula para serem socializados.
No retorno à sala de aula o grupo tenta expressar os seus sentimentos mais significativos que afloraram. Cada grupo vai expondo seus olhares, às vezes semelhantes e às vezes não, um complementando o outro. Faz-se uma análise das sensações afetivas,

questionando ao grupo o que foi mais importante para cada um. O conhecimento e as relações com o local vão se estreitando cada vez mais.
O momento seguinte é a elaboração da apresentação do material coletado na pesquisa de campo. Apresentação do material produzido: entrevistas, pesquisas, desenhos, vídeos, fotos, entre outros, mostrando a realidade por diferentes olhares.
A transcrição das entrevistas precisa ser fiel à fala do entrevistado, retirar os vícios de linguagem, tomando o cuidado para manter os termos usados pelo entrevistado. A entrevista é uma importante referência de análise para o pesquisador realizar sua interpretação.
O momento final é o da coletivização do estudo do meio. Todo material é socializado com o grupo que decidirá a forma que irá coletivizar com o restante da classe: ensaio fotográfico, jornal, poesias, site, vídeos, dramatizações, músicas, os desenhos, os próprios cadernos de estudo do meio, dando visibilidade ao projeto. Esse momento sempre é carregado de emoções, relatos sobre o local, surge as demandas que as pessoas expuseram, carências, aflições, adentrando e ampliando ainda mais a visão sobre o lugar pelos alunos. A sensação final é de grande satisfação por parte de todos os envolvidos, de revisão de seus sentimentos sobre o local e de construção de uma nova relação a partir de um novo olhar. Geralmente o afeto se não existia passa a existir em relação ao espaço estudado e se já existia, só aumenta após o estudo do meio. Desejos de melhorias e debates sobre o meio estudado suscitam a fim de ver as possibilidades de colaborar de alguma forma para sua melhoria.

CADERNO DO ESTUDO DO MEIO
A seguir proposta de um modelo para a elaboração do caderno para o Estudo do Meio página por página:

Página 1: CAPA – DESENHO (PARTE B – será realizando durante a parte B mas estará compondo a capa do caderno)

Escolha um local e desenhe a paisagem que está ao seu alcance.
Página 2: OBJETIVOS DO ESTUDO DO MEIO

NOME DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	ANO/SÉRIE -	CADERNO DE ESTUDO DO MEIO LOCAL
Nome dos participantes: Professores: Alunos:		
Data____/____/_____		

E
E
a
Análise da ocupação humana e suas consequências para o meio ambiente;
Análise de mapas e imagens de satélite;
Análise da paisagem em transformação;
Conhecer a realidade por meio de conversas com moradores trabalhadores locais;
Identificar eventuais problemas ambientais e sociais por meio da observação e entrevistas;
Sistematização das informações coletadas durante a pesquisa.

SUMÁRIO
Parte A – Pesquisa teórica e imagética
Textos de apoio
1. Textos de apoio para saída
2. Mapas e trajeto
3. Aspectos humanos – História do bairro
4. Fotografia antigas
5. Mapeamento do trajeto e localização do centro

Parte B – Pesquisa de campo
Observação, coleta de material e análise da paisagem:
Visita ao centro do bairro;
Entrevistas;
Registro das observações sobre o modo de vida, formas de trabalho, arquitetura, paisagem natural, entre outros, durante o trajeto.
- Registro da paisagem

PARTE C – Sistematização das informações
1. Considerações finais, tabulação dos dados e elaboração de gráfico.

IMPORTANTE

A parte A – todos devem participar trazendo material de pesquisa.
A parte B - As funções durante a saída serão distribuídas entre os alunos de cada grupo, portanto um ficará responsável por fotografar, outro por desenhar, outro por registrar a

entrevista e outras informações, e outro por fazer a entrevista. Todos são responsáveis pelas observações e análise da paisagem.

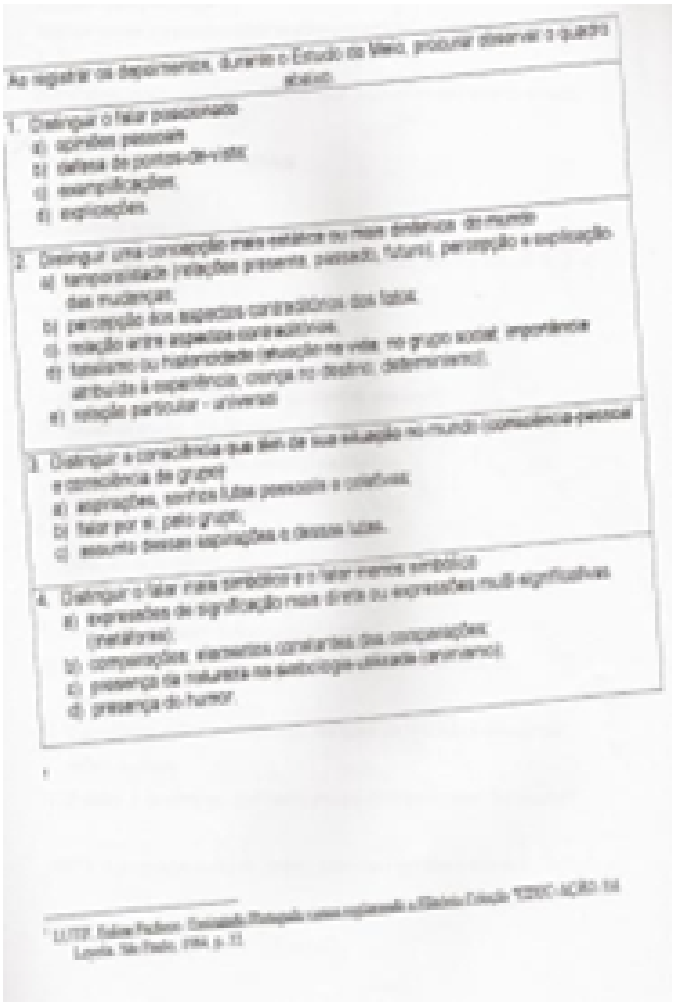
Alunos	Funções
	fotografar
	desenhar
	anotar
	entrevistas
	filmar
todos	observar



Orientação para observações do trajeto



Estudando uma rua[1]



Ao registrar as observações, durante o Estudo da Área, procurar observar o quadro abaixo:

1. Distinguir o falar psicanalítico
   a) opiniões pessoais
   b) defesa de pontos-de-vista
   c) explicações
   d) explicações
2. Distinguir uma concepção mais estática ou mais dinâmica do mundo
   a) temporalidade (relações presente, passado, futuro), percepção e explicação das mudanças
   b) percepção dos aspectos contraditórios dos fatos
   c) relação entre aspectos contraditórios
   d) fatalismo ou fatalismo/ação na vida, no grupo social, importância atribuída à experiência, crença no destino, determinismo)
   e) relação particular - universal
3. Distinguir a consciência que tem de sua situação no mundo (consciência pessoal e consciência de grupo)
   a) aspirações, sentimentos pessoais e coletivos
   b) falar por si, pelo grupo,
   c) assumir pessoais aspirações e desejos locais.
4. Distinguir o falar mais simplório e o falar mais simbólico
   a) expressões de significação mais direta ou expressões multi-significativas (metáforas)
   b) comparações, elementos constantes das comparações
   c) presença da natureza na estereotipia utilizada (arvoredo)
   d) presença do humor

[1] LUTZ, Isabel Pacheco. Conhecendo Portugal: como explorando a cidade. São Paulo: Loyola, 1984, p. 11.

Página 4:

Parte B

REGISTRO ATUAL – FOTOGRAFIAS tiradas du-



_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ORIENTAÇÃO PARA ENTREVISTA

Nome:_____

Faixa etária (NÃO PERGUNTAR):_____ (JOVEM, ADULTO, IDOSO)

Ocupação de trabalho:_____Há quanto tempo_____

Ocupação de lazer:_____

Estado civil:_____

Nº de filhos:_____

Descendência (europeia, asiática africana indígena):_____

Há quanto tempo mora neste Lugar:_____

Onde morava antes?_____

O que levou a morar aqui?_____

O que o sr(a) mais gosta deste lugar?_____

O que sente falta neste lugar?_____

Se pudesse mudar alguma coisa, o que mudaria?_____

Gostaria de comentar mais alguma coisa? _____

Página 5:

_____

_____

_____

_____

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do projeto estudo do meio ora apresentado tem como objetivo permitir ao aluno aprender na prática conteúdos ensinados em sala de aula, produzir novos conhecimentos por meio dos seus olhares, conhecimentos esses que ainda não estão registrados em nenhum livro e adentrar em seu meio conhecendo-o melhor a fim de desenvolver o sentimento de pertencimento e poder interferir na sua produção num futuro próximo se assim for a vontade dos envolvidos.

Os dados relatados, a análises e as devolutivas mostram que o contato com a realidade in loco, proporcionada pela saída de campo, é uma rica experiência de aprendizado. Os estudantes ao apresentarem seus relatos com autonomia, produzindo materiais autorais utilizando diferentes meio (caderno de campo, poesias, desenhos, imagens, etc.) aproximam os conteúdos teóricos de sala de aula a sua realidade.

O caderno apresentado, assim como as atividades propostas para a realização do estudo é uma orientação e devem ser adaptados conforme o contexto escolar, realidade vivida e faixa etária da turma. Garantir que os princípios e as etapas sejam cumpridas proporciona a qualidade da pesquisa realizada. Que este artigo possa contribuir e instigar o professor a incluir em sua prática o estudo do meio enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOSI, E. Memória e sociedade: lembranças de velhos (3a ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LIMA, L.C. O Sentido é o Meio - Ser ou Não Ser. In: Pontuschka, N.N; OLIVEIRA, A.U. (Orgs) Geografia em Perspectiva. São Paulo: Contexto, 2002.

MAGALDI, S. O estudo do meio no curso ginasial. Revista de Pedagogia. São Paulo, v. 11, n. 19-20, p. 69-76, 1965.

PAGANELLI, T. I.; CACETE PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, T. I.; CACETE, H. N. Para ensinar e aprender Geografia.1º ed. São Paulo, Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, N. N., BITTENCOURT, C. M. F., NADAI, E., & KULCSAR, R. O "Estudo do Meio" como trabalho integrador das práticas de ensino. Boletim Paulista De Geografia. 2017.

ZABALA, A. A prática educativa – como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO DO AMBIENTE HOSPITALAR

MARIA CRISTINA DE FREITAS

RESUMO:
Esse artigo destaca a importância da Pedagogia Hospitalar, uma vez que as crianças e adolescentes tem o direito, mesmo estando em tratamento temporário ou permanente, ao ensino e aprendizado de forma lúdica. As "brincadeiras" direcionadas contribuem para o enfrentamento à doença, tanto para as crianças como para sua família também. Considerando a Educação como um direito, e importante ao desenvolvimento de todas as crianças, independente das dificuldades que as mesmas possam enfrentar esta pesquisa objetiva analisarem os processos que envolvem a Pedagogia Hospitalar no contexto das crianças/pacientes. Uma brinquedoteca em um ambiente hospitalar é algo muito importante, uma vez que pacientes, sejam crianças ou adolescentes hospitalizados, tem esse direito. O objetivo principal é colaborar para a evolução e transformação dessas crianças e adolescentes, auxiliando na sua interação entre si, criando autonomia, esquecer a doença, a angustia, aprender a lidar com a "separação" dos familiares, transformando o ambiente hospitalar em um lugar acolhedor, alegre e lúdico. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento a revisão bibliográfica de diversos autores sobre o tema para obter os dados de base.Juntamente à abordagem qualitativa, realizei a revisão bibliográfica de vários autores sobre o tema Pedagogia Hospitalar, fazendo o levantamento de bibliografias já publicadas nos diversos gêneros tais como: Revistas, livros, publicações avulsas entre outros.O trabalho esclarece o percurso desta área educacional no Brasil, as Bases Legais que norteiam à temática, relações dos pedagogos hospitalares com as crianças.

Palavras-chave: Educação, Criança, Pedagogia Hospitalar.

ABSTRACT: This article highlights the importance of Hospital Pedagogy, since children and adolescents have the right, even if they are in temporary or permanent treatment, to teaching and learning in a playful way. Targeted "games" contribute to coping with the disease, both for children and for their families as well. Considering Education as a right, and important for the development of all children, regardless of the difficulties they may face, this research aims to analyze the processes that involve Hospital Pedagogy in the context of children/patients. A toy library in a hospital environment is very important, since patients, whether hospitalized children or adolescents, have this right. The main objective is to collaborate for the evolution and transformation of these children and adolescents, helping their interaction with each other, creating autonomy, forgetting the disease, the anguish, learning to deal with the "separation" of family members, transforming the hospital environment into a place welcoming, cheerful and playful. The research adopted a qualitative approach, using as an instrument the bibliographic review of several authors on the subject to obtain the base data. published in different genres such as: Magazines, books, separate publications among others. The work clarifies the course of this educational area in Brazil, the Legal Bases that guide the theme, relationships between hospital educators and children.

Keywords: Education, Child, Hospital Pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal de entende como é o ambiente hospitalar "o mundo encantado de contar histórias" trabalhando com atuações que possam aumentar a motricidade global, criatividade, organização, socialização, afetividade e linguagem.
O objetivo desse estudo é analisar o estudo oferecido pela pedagogia em ambiente hospitalar, isto é, esse estudo oferecido pode

ser realizado de duas formas diferentes:

1. É de extrema importância ter um Pedagogo dentro de um hospital que auxiliará as crianças e os adolescentes a dar continuidade em seus estudos mesmo estando internados.
2. Existe também a possibilidade dos atendimentos serem feitos no leito ou, de esse atendimento pedagógico ser feito em domicilio.

O que é de extrema importância e vale a pena repetir é o direito a continuar seus estudos onde quer que o paciente esteja.

O tema afetividade é relevante para a educação e para a sociedade. Afetividade é tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano. Afetividade está vinculada às sensibilidades internas, desenvolvida para o mundo social e para a construção da pessoa, e a inteligência está vinculada para o mundo físico e para a construção do objeto. Portanto, afetividade e inteligência são inseparáveis com o objetivo do desenvolvimento do indivíduo. A educação afetiva é a construção de uma escola a partir do respeito, compreensão, moral e autonomia de ideias. Uma vez que se pretende capacitar sujeitos críticos, honestos e responsáveis, o desenvolvimento afetivo é fundamental para qualquer indivíduo. Com isso, a afetividade contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de forma crítica e autônoma, pois a afetividade não se resume só em manifestações de carinho físico, mas principalmente em uma preparação de natureza cognitiva.

A pesquisa trata a importância da afetividade na educação dentro de um ambiente hospitalar e na sociedade em geral. Então para descrever o contexto histórico da afetividade na vida da criança é necessário se aprofundar e tomar como orientações alguns de nossos autores referenciais com suas ideias e estudos.

A linguagem oral é a mais remota figura de comunicação entre as pessoas, portanto, as histórias têm papel respeitável no desenvolvimento das crianças. Mais que uma linguagem prazerosa e educativa, a ação de contar e ouvir histórias possibilita o resgate da memória cultural e afetiva. Contar histórias é a mais antiga das artes. Nos velhos tempos, o povo se reunia ao redor do fogo para se esquentar, alegrar, dialogar, narrar acontecimentos. As pessoas assim reunidas contavam e repetiam histórias, para guardar suas tradições e sua língua. Assim transmitiam a história e o conhecimento acumulado pelas gerações, as crenças, os mitos, os costumes e os valores a serem resguardados pela comunidade.

2. DESENVOLVIMENTO: HISTÓRIA DA PEDAGÓGIA HOSPILAR

É de com muita importância e relevância o estudo sobre afetividade no contexto da Educação. É um tema complexo, e pela sua complexidade exige de cada profissional da Educação, leituras que possibilitem compreender o assunto de forma eficaz. A qualidade da relação que se estabelece entre professor e aluno não podem ser mais ignorados, e sim tratados como fator primordial para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Kramer (1999), a Educação precisa ser tratada de forma séria, pois é um segmento muito importante da educação, pois é a base, quando bem trabalhada irá capacitar crianças para evoluírem no seu quadro de desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento cognitivo da criança é muito importante para o seu amadurecimento e convívio na sociedade. A escola não pode desconsiderar a dimensão afetiva dos alunos, pois, se o aluno não está bem afetivamente seus resultados serão negativos. É necessário que o professor construa uma prática pedagógica que saiba lidar com cada aluno, conhecendo integralmente sua realidade.

A criança que participa do acompanhamento escolar consegue continuar no hospital os estudos que estava realizando na escola regular. O atendimento é planejado para que as atividades sejam atrativas e prazerosas, possibilitando que o aluno tenha interesse em ir para a aula. Caso não tenha iniciado seus estudos, a classe hospitalar será seu primeiro contato com o ambiente educacional. A aula pode acontecer em qualquer lugar do hospital. Algumas classes hospitalares tem seu espaço próprio, outras funcionam na brinquedoteca, mas quando necessário, o atendimento pode ser realizado no

próprio leito (se a criança está impossibilitada de se locomover) ou no caso de crianças com câncer, o atendimento pode ser realizado durante a quimioterapia. O importante é que o aluno saiba a importância de ter essas aulas.

As teorias de Henri Wallon (2002) contribuíram efetivamente para o resultado desse trabalho, contextualizando o aluno em seu meio a partir da valorização de suas potencialidades e resgate da sua autoestima, além de enfatizar a importância das relações sociais e afetivas.

A presença da afetividade entre professor e aluno tem um resultado primordial no processo ensino aprendizagem. A criança que tem uma boa relação com seu professor passa a aprender com alegria e motivação. Desde cedo as crianças são estimuladas a se socializarem, porque existe um mundo que no tempo certo irá exigir delas adaptação ao meio. É importante compreendermos o universo da criança, antigamente a criança não tinha voz, era silenciada na história, felizmente essa realidade mudou, e hoje nos preocupamos de fato com a educação e aprendizagem das crianças.

A pedagogia hospitalar começou no ano de 1935 em Paris na segunda guerra mundial onde muitas crianças fora mutiladas e feridas e nesse casos ficaram um longo período nos hospitais.Diante dessa situação, surge a classe hospitalar em Paris criado pelo professor Henri Sallier com o intuito de amenizar o sofrimento causado pela guerra ,amenizar e oportunizar a essas crianças e adolescentes ali feridas a chance de prosseguir com os estudos ali mesmo nos hospitais e assim com o incentivo de médicos, religiosos e voluntários a classe hospitalar foi criando espaços na sociedade aos poucos essa ideia de educação nos hospitais foi se difundindo na sociedade e se tornando um pouco mais acessível para crianças que se encontrava em hospitais .Em 1939 foi criado na França o centro nacional de estudo e formação para criança inadapitada com o objetivo de forma professores para exercer a pedagogia hospitalar.Ainda no ano 1939 foi criado o cargo de professor hospitalar junto ao ministério da educação da França.

Já Em 1986 surge a carta europeia dos direitos das crianças hospitalizadas e a primeira legislação que da direito a educação as crianças e adolescentes internadas. A pedagogia se espalhou pelo mundo no Brasil surgiu na cidade do Rio de Janeiro no ano 1950 no hospital menino Jesus no qual permanece atuando até os dias de hoje.No Brasil infelizmente a pedagogia hospitalar e pouco difundida nos cursos de pedagogia mas felizmente existi sim uma legislação que garante os direitos das crianças hospitalizadas.

Para Oliveira (1994), a pedagogia hospitalar sobre tudo vem amenizar o sofrimento da criança internada no hospital o paciente que se envolve em atividades voltadas para a educação pode sim sair do foco da doença naquele momento e até mesmo esquecer por algum tempo seu estado de saúde ela precisa de toda atenção. É muito diferente de você lidar com uma outra criança saudável. Atuar como pedagogo com uma criança hospitalizada grave é preciso de foco planejamento e contribuição a todo momento um apoio físico e emocional pois assim pode ajudar na melhora desse paciente ou até mesmo a cura dessa criança.Sua volta a sociedade tem que ser tranquila e equilibrada e é função do pedagogo preparar o criança e adolescente a esse retorno de modo natural passivo.

A história concernente ao atendimento hospitalar tomou, apesar do ritmo lento, novos rumos, alcançando os dias de hoje em que qualidade e humanização ocupam o mesmo espaço na mentalidade dos que se dedicam ao trabalho hospitalar.

No dia-a-dia hospitalar, observa-se que ainda são poucos os hospitais que abordam com as crianças doentes temáticas que se distanciam da dimensão técnica do cuidado ou do cumprimento das rotinas hospitalares. No entanto, à medida que se busca aplicar a humanização do cuidado, novas oportunidades para tal fim podem ser visibilizadas pelos hospitais. Assim, é possível, com o passar do tempo, vislumbrar outras possibilidades de ajudar os pacientes, não só com o cuidado técnico, mas também com o cuidado humano e solidário.

De acordo com Aranha (2006), as escolas implantadas nos hospitais no Brasil têm buscado ultrapassar fronteira. E os profissionais da área da saúde e o pedagogo ao mesmo

tempo em que convivem com as dores e incertezas das crianças, também trabalham com a alegria, com a valorização da vida e possibilidades desses sujeitos. Quando se aproximam das crianças e escutam suas vozes, estão quebrando velhas estruturas de distanciamento da relação profissional de saúde com os pacientes.

Quando o Pedagogo trabalha com a arte, conteúdo educativo, lúdico, valoriza o movimento e a vida, propondo mudanças no campo dos costumes e das subjetividades no universo hospitalar.

O profissional que atua nesta área deve ser amigo, companheiro, atencioso e bem preparado para lidar com situações muitas vezes desagradáveis, deve ser criativo, pois nem sempre encontrará tudo pronto, principalmente na crise em que vivemos tanto na educação como na saúde, por este motivo deve improvisar alternativas de realização de seu trabalho.

A privação de frequentar a escola traz vários aspectos negativos ao desenvolvimento da criança, não só no que diz respeito às aprendizagens escolares, mas já foi observado que as crianças que tem estudos interrompidos apresentam alterações de conduta, quadros de depressão, regressão em seu desenvolvimento motor entre outras dimensões. Diante disso, a classe hospitalar só vem para somar ao tratamento médico, possibilitando que o aluno se sinta inserido na sociedade, tenha perspectiva de futuro, interaja com os demais pacientes onde há trocas de informações, conhecimentos e experiências, o que ajuda também que ele aceite de melhor forma a doença e crie forças para enfrentá-la.

A classe hospitalar contribui para a continuidade dos estudos após o período de internação, favorecendo que esse aluno (que se não tivesse estudado no período de internação, certamente seria reprovado) consiga dar continuidade aos estudos sem que haja prejuízos. Dessa forma ele se sente incluído e não tem vergonha de retomar seus estudos.

Alguns até apresentam maior interesse e desempenho na escola regular após ter frequentado a classe hospitalar. Segundo a Profa. Vivian Mendes Costa e Silva, palestrante do seminário de classe hospitalar do Hospital A.C. Camargo (2013) as conquistas observadas na interação entre a medicina pediátrica, a família e o aluno são: - amplia o conhecimento e a compreensão; - amplia a aceitação ao tratamento; - amplia a participação no tratamento; - amplia a troca de informação entre pacientes; - amplia a humanização; Transforma o paciente em protagonista melhorando sua autoestima, diminuindo sua ansiedade, proporcionando momentos de prazer, aumentando sua felicidade e humanizando as relações. Segundo relato da Dra. Cecilia Maria Lima da Costa, Coordenadora da Pediatria do Hospital A.C. Camargo, estudar e brincar traz diversas contribuições para a vida dessas crianças. Ao estudar e ao brincar, a criança libera tensões, encontra formas de lidar com os problemas, desenvolve-se, comunica-se, conquista sua autonomia, permite-se adaptar a uma nova realidade, enfim, tem sensações de bem estar. Essa sensação de bem estar libera endorfina e isso melhora a memória, o estado de espírito, bloqueia lesões do vaso sanguíneo, alivia as dores e etc. Ou seja, brincar e estudar só trazem benefícios para a criança e para o tratamento.

O pedagogo que trabalha em hospitais se depara com a realidade de pessoas que veem seus sonhos e projetos interrompidos, mesmo que provisoriamente, devido ao surgimento de uma doença que impossibilita a criança/adolescente de frequentar a escola, correndo o risco de afetar o seu desenvolvimento psicológico, escolar e social, assim, a Pedagogia Hospitalar tem o objetivo de unir Ensino e Saúde. Os profissionais formados em Licenciatura que atuam nesse campo acompanham a aprendizagem de alunos que estão internados e não conseguem frequentar a escola normalmente.

O pedagogo é um profissional que trabalha com as questões de ensino e aprendizagem e, para tanto, deve estar preparado para trabalhar em qualquer ambiente em que possa, de alguma maneira, proporcionar aprendizagem, seja ela formal ou não. A proposta da pedagogia na instituição hospitalar visa realizar um trabalho lúdico a partir da formação da classe hospitalar, em que a mesma acontece com a observação do educando pela escuta pedagógica e planos de ações condizentes com a realidade de cada criança ou adolescente. A aprendizagem pode ocor-

rer em um espaço institucionalizado, em um clima social onde a interação com a cultura de forma articulada se faz presente.

Este novo papel com que se depara a Pedagogia Hospitalar compreende os procedimentos necessários à educação de crianças e adolescentes hospitalizados, de modo a desenvolver uma singular atenção pedagógica aos escolares que se encontram em atendimento hospitalar e ao próprio hospital na concretização de seus objetivos" Matos e (ARANHA, 2006, p.67)

O homem não deixa nunca de aprender, de adquirir conhecimento, nem mesmo quando se encontra em situação de fragilidade, como muitas vezes ocorre nas instituições hospitalares, e a função do pedagogo é auxiliar na manutenção e no prosseguimento dessa aprendizagem, trabalhando por seu desbloqueio e por sua potencialização.

O ser humano tem experiência de dois mundos: aquele em que vive diariamente, controlado, e o que lhe permite o imaginário, o sonho acordado, sendo assim, a educação é fundamental na vida do ser humano e um direito de todos. A Pedagogia Hospitalar é uma das modalidades de ensino que faz com que seja garantido e assegurado esse direito a todos. Ela leva a educação para os hospitais, onde se faz necessária, tornando-se muito importante perante a sociedade.

O cenário hospitalar é geralmente desconhecido pela criança. Ela, uma vez internada, passa a conviver com outras crianças doentes, em diferentes estágios de enfermidade, sendo assim transportada para um ambiente associado ao sofrimento e, algumas vezes, à morte. A Pedagogia Hospitalar vem se expandindo no atendimento à criança hospitalizada, e em muitos hospitais do Brasil tem se enfatizado a visão humanística. Ao ser hospitalizada, a criança é afastada abruptamente de sua família, de sua casa, de seus amigos e de seus brinquedos, o que gera situações de grande insegurança. A hospitalização prolongada diminui a convivência da criança com a família, os amigos e os colegas da escola, e isso pode excluí-la também da possibilidade de contato com o universo imaginário. Entretanto, essa situação vem sendo modificada, mediante inúmeras iniciativas já adotadas em alguns hospitais do Brasil.

Sabe-se que a Pedagogia é um campo de atuação da educação que lida com o processo de construção do conhecimento. O profissional dessa área é o mais apto a mediar e nortear a educação, que por sua vez é guiada pela fixação de regras que só se colocam por conta da existência de objetivos educacionais, sendo assim, poder falar das histórias, identificar-se com os personagens, rir e se emocionar com os contos e as imagens contidas nos livros proporciona à criança espaço para imaginar e brincar, mesmo ela estando imobilizada no leito. Lendo e contando histórias para as crianças estarão ampliando seu universo cultural e sua formação como leitor.

De acordo com Aranha (2006) O brincar é essencial porque nele o paciente manifesta sua criatividade.Brincar é necessidade da criança em todas as etapas de seu desenvolvimento, por isso, o ambiente hospitalar é um centro de referência e tratamento de saúde, que acaba por gerar um ambiente muitas vezes de dor, sofrimento e morte, causando uma forma de ruptura dessas crianças e adolescentes com os laços que mantém com seu cotidiano e produção da existência da construção de sua própria aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a ação educativa desenvolvida no projeto tem como o mundo encantado de contar história no ambiente hospitalar o eixo condutor da aprendizagem. Isso porque considero que contar histórias no ambiente hospitalar é uma atividade agradável que, não só preenche o tempo ocioso, mas também propicia e dinamiza a compreensão e atribuição de sentido sobre o conteúdo a ser desenvolvido. A Pedagogia Hospitalar é a educação no meio hospitalar. Ela pode contribuir para o desenvolvimento intelectual, social e psicológico das crianças e adolescentes que estejam em tratamento médico. Podendo assim, conter a educação formal, dando prosseguimento ao estudo do educando, mudando o ambiente regular (escola) para o contexto hospitalar, e outras adaptações devidas ou educação informal, que se

dão através, e principalmente, no uso da brinquedoteca, atividades lúdicas, oficinas e demais projetos. Outro papel importante de contar histórias é a capacidade de despertar, estimular a fantasia, a imaginação, a criatividade e envolver emocionalmente a criança hospitalizada a ponto de amenizar o estado de ansiedade em que muitas se encontram.

E levar leitura e o brincar a essas crianças é possibilitar o exercício de sua cidadania, já tão comprometida por suas condições físicas, materiais e psicológicas. A Pedagogia Hospitalar vem como uma forma de minimizar os efeitos negativos do quadro clínico e psicológico do paciente, uma vez que, ajuda na sua estabilidade emocional, na continuidade de seus estudos para que ele não fique defasado. O constante desenvolvimento de atividades literárias, cênicas, lúdicas se faz necessário, como alternativa ao triste ambiente hospitalar em que se encontram as crianças.

. As histórias infantis podem ser utilizadas para trabalhar aspectos como:(a imaginação, raciocínio, criatividade, etc) e para transmitir valores (ética, amor, respeito, paz, cooperação etc), promover a cultura e disseminar informações.

Portanto o objetivo do projeto é desenvolver a aprendizagem de forma que a criança construa seu conhecimento, sendo este dever não somente do Estado, mas de toda sociedade de garantir o direito da criança internada o acesso à escola.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

KRAMER, Sonia (orgs.). Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo, SP: Cortez, 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 1999.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1994.

PIAGET.VYGOTSKY. WALLON. Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus editorial,1992.

PERRENOUD, P. et alli – As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação; Porto Alegre: Artmed, 1999.

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.

WALLON Henri. Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola,2002.

ANEXOS:



Figura 1- Fonte: https://www.google.com/search?q=pedagogia+hospitalar&client



Figura 2- Fonte: https://www.google.com/search?q=pedagogia+hospitalar&client



Figura 3- Fonte: https://www.google.com/search?q=pedagogia+hospitalar&client



Figura 4- Fonte: https://www.google.com/search?q=pedagogia+hospitalar&client

O PAPEL DOS EDUCADORES NA CRIAÇÃO DE CANTINHOS ESTÉTICOS EM CRECHES: DESAFIOS E BOAS PRÁTICAS

MARIA JULINHA DE SOUZA PESSOA

RESUMO
Nos primeiros anos de vida, os educadores exercem papel essencial ao transformar os espaços das creches em cantinhos estéticos que, mais do que visualmente agradáveis, promovem cuidado, vínculo e desenvolvimento integral, mesmo diante de desafios estruturais e formativos. Dessa forma, desenvolvi essa pesquisa com foco na revisão bibliográfica acerca do papel dos educadores na criação de cantinhos estéticos dentro de creches, ao qual foram utilizados de 8 artigos base para sua elaboração. Dessa forma, podemos apresentar que a criação de cantinhos estéticos nas creches, conduzida por educadores sensíveis e intencionais, é uma prática pedagógica fundamental que transforma o ambiente em espaço acolhedor, estimulante e ético, promovendo o desenvolvimento integral, a autonomia e o afeto na infância, mesmo diante de desafios como falta de recursos e formação. Sendo assim, a criação de cantinhos estéticos nas creches, conduzida com sensibilidade e intencionalidade pelos educadores, revela-se um gesto pedagógico e ético que valoriza a infância, promove o desenvolvimento integral e transforma o espaço em território de afeto, expressão e aprendizagem significativa.
Palavra-chave: pedagogia; cantinhos estéticos, educação infantil.

INTRODUÇÃO

Nos primeiros anos de vida, as crianças constroem sua percepção de mundo por meio das experiências que vivenciam, dos vínculos afetivos que estabelecem e dos ambientes que exploram diariamente. Nesse processo, os espaços físicos das creches ultrapassam sua função básica de abrigo e se configuram como territórios vivos de significação, descobertas e aprendizagens. É dentro desse cenário que o papel do educador se revela fundamental, sobretudo na criação de cantinhos estéticos, espaços planejados com intencionalidade pedagógica e sensibilidade para estimular o desenvolvimento integral das crianças. Mais do que simples áreas delimitadas para brincar ou realizar atividades específicas, esses cantinhos se tornam convites à imaginação, à autonomia, à criatividade e ao exercício das múltiplas linguagens infantis.

A organização estética desses espaços não se resume a aspectos visuais ou decorativos, mas envolve uma composição sensível de elementos como iluminação, cores, texturas, disposição dos objetos e até a forma como o silêncio ou os sons naturais são incorporados ao ambiente. A estética, nesse sentido, é compreendida como uma linguagem do cuidado, como uma forma de comunicar valores, acolher subjetividades e valorizar as expressões infantis. Inspiradas por abordagens como a Reggio Emilia, que considera o ambiente como o "terceiro educador", muitas práticas têm demonstrado que espaços bem-organizados e esteticamente pensados ampliam as possibilidades de aprendizagem, tornando o cotidiano da creche mais rico, significativo e prazeroso.

Entretanto, a construção desses cantinhos enfrenta inúmeros desafios no contexto educacional brasileiro. A escassez de recursos materiais, as estruturas físicas inadequadas, a sobrecarga de trabalho docente e a ausência de políticas de formação continuada que contemplem a dimensão estética da prática pedagógica são obstáculos recorrentes. Ainda assim, muitos educadores, movidos por compromisso, criatividade e afeto, reinventam seus espaços a partir do que têm disponível, transformando materiais simples em recursos valiosos, escutando ativamente as crianças e ressignificando a rotina com sensibilidade e atenção às pequenas potências do cotidiano. Essas iniciativas revelam que, mesmo diante das adversidades, é possível construir práticas que aliam estética, pedagogia e cuidado.

Refletir sobre o papel dos educadores na criação de cantinhos estéticos em creches, portanto, é reconhecer que os ambientes falam, educam e comunicam intenções. É entender que a beleza não está apenas no que

é visto, mas também no que é vivido, nas relações que se tecem, nas escutas que se abrem e nos gestos que respeitam a singularidade de cada criança. Ao investir na criação de espaços que acolhem e encantam, os educadores reafirmam seu compromisso ético e pedagógico com uma infância plena, potente e respeitada, reafirmando a estética como um direito e uma necessidade no universo da educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

Siemsen e Stoltz (2025) nos convidam a olhar com mais sensibilidade para o papel dos educadores na relação com crianças pequenas, especialmente na criação de ambientes acolhedores e esteticamente significativos nas creches. Mais do que simplesmente organizar um espaço bonito, o educador é chamado a cultivar relações que favoreçam a escuta, o vínculo e o encantamento, construindo cantinhos que se tornem verdadeiros cenários de descoberta, expressão e afeto.

Nessa perspectiva, Carvalho (s/d) propõe uma reflexão profunda sobre como a organização dos cantinhos temáticos na educação infantil pode transformar a rotina escolar em um processo rico de aprendizagens, interações e desenvolvimento da autonomia. A criação desses espaços, longe de representar um simples recurso visual, revela uma proposta pedagógica que valoriza o lúdico, o simbólico e o direito da criança de experimentar o mundo por meio da brincadeira. É nesse cenário que o papel do educador se fortalece como mediador e organizador consciente do ambiente em que a infância se manifesta com plenitude.

Bissaco et al. (2015) analisam o papel do educador na construção de ambientes estéticos na educação infantil, propondo uma reflexão sobre como o espaço escolar pode se tornar um meio ativo de aprendizagem, e não apenas um suporte físico. Ao considerar a estética como parte essencial do cotidiano educativo, os autores destacam que a forma como o ambiente é organizado revela valores pedagógicos e concepções de infância. Nesse contexto, o educador tem a função de significar o espaço, tornando-o acolhedor, estimulante e propício ao desenvolvimento integral da criança.

Bourscheid e Barbosa (2020) discutem a importância de uma formação docente que valorize a sensibilidade estética e poética na educação de crianças pequenas, reforçando que a estética não deve ser vista apenas como adorno visual, mas como uma dimensão fundamental da experiência pedagógica. As autoras defendem que é por meio da sensibilidade, da escuta e do olhar atento que o educador pode criar espaços significativos, que comuniquem afeto, curiosidade, respeito e encantamento.

De forma semelhante, Oliveira e Andrade (2023) propõem uma reflexão profunda sobre como a estética na Educação Infantil vai além do belo ou do decorativo. Para as autoras, pensar a estética na prática docente é, sobretudo, assumir uma postura ética e política diante da infância. Assim, a maneira como os espaços são organizados, os materiais são oferecidos e o cotidiano é construído revela o olhar do educador sobre a criança, suas capacidades, seus direitos e o mundo que se deseja construir em parceria com ela.

Os chamados "cantinhos" são abordados como espaços temáticos cuidadosamente pensados, que permitem à criança interagir com diferentes linguagens, materiais e experiências. Bissaco et al. (2015) relatam que esses ambientes favorecem a autonomia, a criatividade, a socialização e a formação da identidade infantil, além de permitirem múltiplas formas de expressão. Cabe ao educador, portanto, não apenas montar os espaços, mas observar e escutar atentamente as crianças para que o ambiente reflita suas necessidades e interesses reais.

Segundo Carvalho (s/d), os espaços escolares refletem e influenciam diretamente o comportamento das crianças. Quando bem pensados e estruturados, os cantinhos temáticos permitem que os pequenos explorem, criem, interajam e aprendam com mais liberdade, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. A organização dos cantos, conforme o artigo, está diretamente ligada à valorização da cultura da infância e da escuta ativa, exigindo do professor uma postura investigativa, aberta ao novo e sensível às necessidades e interes-

ses do grupo.

Siemsen e Stoltz (2025) mostram que os cantinhos estéticos são lugares cuidadosamente planejados, que valorizam os gestos suaves, o tempo da criança, o uso de materiais naturais e simples, e a escuta atenta do adulto. São nesses espaços que a criança explora o mundo, se expressa, brinca, experimenta e se sente pertencente. Tudo isso é possível quando o professor está presente de forma inteira, com o corpo, com o olhar e com o coração.

Para Oliveira e Andrade (2023), a criação de cantinhos estéticos nas creches é um gesto pedagógico intencional. Não se trata de seguir modismos ou copiar modelos prontos, mas de criar ambientes sensíveis que dialoguem com as experiências das crianças e estimulem sua autonomia, curiosidade e expressão. Esses cantinhos são pensados a partir da escuta, da observação e da convivência com os pequenos, e são organizados para proporcionar vivências significativas, respeitando os tempos, os interesses e as potências de cada grupo.

Entre os principais desafios, Bissaco et al. (2015) apontam a falta de formação dos professores para compreenderem o espaço como elemento educativo e estético. Muitas vezes, as salas ainda seguem modelos padronizados, que limitam a liberdade e a curiosidade das crianças. Outro desafio recorrente é a ausência de tempo e de investimento institucional para que os professores possam planejar e adaptar os cantinhos com criatividade. Há ainda o esforço constante para superar a ideia de que a estética é apenas enfeite, quando, na verdade, está profundamente ligada ao bem- estar, à afetividade e à construção de vínculos com o espaço e com os outros.

Apesar das dificuldades, Bissaco et al. (2015) apresentam boas práticas de educadores que investem na criação de cantinhos temáticos como os de leitura, casinha, música, faz-de-conta, entre outros. Esses espaços são pensados com materiais acessíveis, muitas vezes reutilizáveis, e adaptados conforme os interesses observados nas crianças. Os professores atuam como mediadores sensíveis, estimulando a participação, o respeito e o envolvimento coletivo na construção dos ambientes.

Nesse sentido, Bourscheid e Barbosa (2020) afirmam que o papel do educador se amplia: ele não apenas ensina conteúdos, mas também cria atmosferas. A criação dos cantinhos estéticos em creches é um desdobramento concreto dessa postura pedagógica. O educador age como um curador do cotidiano, capaz de perceber o que toca, provoca e mobiliza as crianças, utilizando elementos simples para produzir experiências significativas.

A formação de cantinhos como os de leitura, teatro, artes, faz-de-conta e música amplia o repertório cultural das crianças e cria oportunidades de vivência estética e afetiva, conforme os estudos de Carvalho (s/d). Mesmo quando montados com materiais simples, esses espaços, organizados com intencionalidade, tornam-se aliados da aprendizagem, pois envolvem as crianças em experiências significativas e incentivam sua participação ativa.

Carvalho (s/d) também evidencia os desafios enfrentados pelos professores. Muitos ainda demonstram insegurança quanto aos objetivos desses cantinhos ou não recebem formação suficiente para compreender sua importância. A falta de tempo, de planejamento coletivo e de apoio institucional dificulta a criação de ambientes ricos e diversificados. Ainda assim, com criatividade, afeto e escuta atenta, muitos educadores reinventam suas práticas e constroem espaços encantadores e eficazes para o aprendizado.

Outro ponto forte levantado por Carvalho (s/d) é a importância de ambientes que promovam liberdade, autonomia e bem-estar. A organização do espaço deve evitar poluição visual e respeitar os momentos individuais e coletivos das crianças. Cantinhos bem planejados encantam, comunicam intenções educativas, promovem a socialização, a expressão das emoções e a formação da identidade. Tudo isso só é possível quando o professor compreende que o espaço também educa — ele fala, acolhe e transforma.

Bourscheid e Barbosa (2020) chamam atenção para a necessidade de formações docentes que estimulem a sensibilidade, o olhar atento, o encantamento com o cotidiano e a valorização da linguagem artística e simbólica. Esse é um grande desafio, já que ainda predomina uma visão técnica, objeti-

va e acelerada do fazer pedagógico. Muitos professores não têm acesso à reflexão estética-poética da prática e, por isso, organizam os espaços de forma funcional e pouco expressiva.

Siemsen e Stoltz (2025) destacam que práticas como essas não surgem por acaso. Elas são fruto de um processo de formação contínua e de abertura para novas formas de ser e de estar com as crianças. Muitos educadores relatam que, no convívio diário com os pequenos, desenvolveram uma sensibilidade maior para perceber os detalhes, os gestos e as pequenas descobertas feitas pelas crianças. Essa percepção permite criar cantinhos que acolhem, encantam e fazem sentido.

Oliveira e Andrade (2023) apontam que o professor não apenas "monta" o espaço, mas atua como sujeito ativo na criação de ambientes que educam e comunicam. Ao escolher materiais diversos, privilegiar elementos naturais e cuidar da iluminação, do som e da circulação, o educador constrói um ambiente que fala de acolhimento, respeito e liberdade. Isso é profundamente político, pois revela compromisso com uma infância que brinca, experimenta, questiona e se expressa em múltiplas linguagens.

Esse processo não acontece de forma automática. Muitos educadores enfrentam barreiras como a falta de formação estética, rigidez curricular e sobrecarga de trabalho. Além disso, a estética muitas vezes é vista como acessório, e não como parte essencial da prática pedagógica, dificultando a construção de espaços vivos e significativos.

A proposta de Bourscheid e Barbosa (2020) vai na contramão dessa lógica, apontando que a estética do espaço está ligada à ética do cuidado e à valorização da infância como tempo presente. Criar cantinhos estéticos é um gesto político: oferecer às crianças um ambiente que acolhe suas linguagens, promove o brincar livre, estimula os sentidos e reconhece sua potência de criação. É permitir que os espaços falem com intenção, respeitando o tempo, o silêncio e as possibilidades de reinvenção.

Siemsen e Stoltz (2025) também abordam os desafios enfrentados pelos profissionais, como a falta de tempo, materiais, espaços adequados e formação sensível. Ainda assim, mesmo em contextos limitados, muitos educadores reinventam seus ambientes com criatividade e afeto, utilizando elementos do cotidiano e da natureza para enriquecer a experiência das crianças.

Baseando-se na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, Carvalho (s/d) destaca o brincar como ferramenta essencial para o desenvolvimento. É por meio da brincadeira simbólica que a criança representa, cria e ressignifica suas experiências. A escolha dos cantinhos e a forma como são usados revelam o olhar pedagógico do educador, seu compromisso com a escuta, a liberdade e o protagonismo infantil.

Ocorre que a importância dos cantinhos pedagógicos na educação infantil também é amplamente discutida por Gadani (2017), que ressalta o caráter lúdico e intencional dessas estruturas na rotina escolar. Segundo a autora, os cantinhos não apenas organizam o espaço de maneira atrativa, mas funcionam como estratégias de ensino que integram o brincar com o aprender, respeitando os tempos e interesses das crianças. Através da brincadeira orientada, o educador potencializa a construção do conhecimento de forma prazerosa, promovendo autonomia, criatividade e interação entre os pequenos. Esse olhar para o brincar como ferramenta pedagógica valoriza a infância em sua essência e coloca o professor em posição de escuta e de mediação sensível.

Siemsen e Stoltz (2025) reforçam que a experiência estética vai além da aparência. Envolve presença, cuidado e afeto. É sobre como o professor se aproxima da criança, respeita seus ritmos e necessidades, e cria um ambiente onde ela se sinta livre para ser quem é e se desenvolver de forma plena.

Entre as boas práticas mencionadas por Bourscheid e Barbosa (2020), destaca-se o uso de materiais naturais, a disposição cuidadosa dos objetos, atenção à iluminação e som ambiente, e flexibilidade para reorganizar os espaços conforme os interesses das crianças. O espaço é visto como algo vivo, que se transforma com a escuta e a participação das crianças.

Oliveira e Andrade (2023) demonstram esperança ao mostrar experiências de professores que, mesmo diante das dificuldades, reinventam suas práticas a partir de uma

postura reflexiva e cuidadosa. Criam cantinhos onde as crianças exploram com liberdade, imaginam novas realidades e vivenciam o mundo com poesia e afeto.

Além disso, Lima e Bhering (2006) reforçam a relevância dos ambientes de creche como promotores do desenvolvimento infantil, enfatizando que o espaço educativo não é neutro, mas comunica intencionalidades e valores pedagógicos. Os autores afirmam que a qualidade das interações e da organização dos ambientes está diretamente relacionada ao bem-estar e à aprendizagem das crianças pequenas. Nesse contexto, os cantinhos estéticos e temáticos assumem um papel de destaque, por ampliarem as oportunidades de vivência, linguagem e expressão, enquanto revelam a sensibilidade e o compromisso ético do educador com a infância.

Siemsen e Stoltz (2025) evidenciam que os cantinhos estéticos só ganham vida quando há intencionalidade e sensibilidade por parte do educador. É nesse encontro entre criança, espaço e professor que se constroem experiências ricas, humanizadas e transformadoras. Em um mundo acelerado, esse olhar mais atento e respeitoso para a infância é uma poderosa forma de educar.

A estética é compreendida por Oliveira e Andrade (2023) como um direito das crianças e uma forma de resistência à educação padronizada. Criar espaços que emocionam, despertam a curiosidade e respeitam a singularidade de cada criança é uma escolha política que reafirma a potência da educação infantil como espaço de liberdade, cuidado e transformação.

Bissaco et al. (2015) também enfatizam que a estética não está apenas na aparência, mas nas relações promovidas pelos espaços. Ambientes com cantinhos bem- organizados promovem o desenvolvimento da linguagem, imaginação e relações interpessoais, permitindo que a criança experimente o mundo de forma segura e significativa. O educador que entende o espaço como aliado pedagógico atua com intencionalidade e sensibilidade, promovendo uma educação mais rica, afetiva e conectada às necessidades da infância.

Corroborando essa perspectiva, Guterres et al. (2024) argumentam que os cantinhos pedagógicos são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais na educação pré-escolar. Os autores destacam que esses espaços, quando bem-organizados e alinhados à proposta pedagógica, favorecem o protagonismo infantil e a exploração ativa do ambiente, estimulando o pensamento crítico e a cooperação entre as crianças. Os educadores, por sua vez, assumem o papel de planejadores e observadores atentos, capazes de adaptar os espaços às necessidades do grupo, garantindo um ambiente acolhedor, provocador e significativo.

Carvalho (s/d) reforça que a organização dos cantos deve ser uma escolha pedagógica que valoriza a infância em sua totalidade. Ao promover espaços diversos e acessíveis, o educador contribui para uma rotina motivadora e rica em significados, onde cada criança se sente pertencente, respeitada e incentivada a construir seus próprios caminhos de aprendizagem. A criação de cantinhos estéticos e temáticos nas creches é um ato de compromisso com uma educação mais humana, criativa e transformadora.

Por fim, Bourscheid e Barbosa (2020) defendem que a construção de ambientes estéticos e sensíveis não se limita a uma tarefa decorativa, mas é um ato formativo profundo. Exige presença, escuta, intuição e compromisso com uma pedagogia atenta às pequenas grandes coisas do cotidiano. Os cantinhos estéticos tornam-se lugares de afeto, encontro, experimentação e autoria, e sua existência depende do olhar comprometido de professores que enxergam no ambiente uma extensão da própria prática pedagógica.

DISCUSSÃO

A criação de cantinhos estéticos nas creches é uma prática que vai muito além de embelezar os espaços. Trata-se de uma ação pedagógica que traduz a forma como o educador enxerga a infância, compreende o desenvolvimento infantil e se posiciona diante da sua própria função educativa. Os cantinhos, sejam eles de leitura, faz de conta, exploração sensorial ou artes, são pequenos universos organizados com intencionalidade, sensibilidade e escuta. Eles carregam uma proposta que valoriza a experiência da criança, per-

mitindo que ela interaja com o ambiente, descubra novas possibilidades e manifeste suas emoções, pensamentos e desejos. É por meio desses espaços cuidadosamente pensados que os pequenos se sentem mais seguros, acolhidos e curiosos, encontrando liberdade para brincar, aprender e criar.

O papel do educador nesse processo é, portanto, central. É ele quem observa, planeja, organiza e transforma o ambiente com base nas necessidades, interesses e singularidades das crianças. Como destacam autores como Faria (2002) e Gandini (2017), o ambiente pode e deve ser considerado um educador em si, pois influencia diretamente o modo como a criança se relaciona consigo, com o outro e com o mundo. Criar cantinhos estéticos requer que o professor tenha um olhar atento ao cotidiano, que seja capaz de enxergar nos detalhes uma oportunidade de aprendizagem e que compreenda a importância da beleza, da harmonia e do cuidado como parte do processo educativo. A estética, nesse contexto, não é luxo, mas uma linguagem do afeto e do respeito à infância.

Entretanto, essa prática exige enfrentamento de desafios concretos. Muitos profissionais da educação infantil atuam em contextos de precariedade, com poucos materiais, espaços físicos limitados, turmas numerosas e pouco tempo para planejamento e reflexão. Além disso, nem todos recebem uma formação inicial ou continuada que valorize a dimensão estética da docência ou que estimule a criação de ambientes intencionais. Conforme apontado por estudos como os de Felício (2015) e Sousa (2018), é comum que os educadores improvisem com o que têm à disposição, muitas vezes recorrendo a materiais recicláveis e à sua própria criatividade para montar cantinhos que encantem e promovam o desenvolvimento das crianças. Ainda assim, essas experiências revelam o compromisso ético e pedagógico dos professores com uma educação infantil mais sensível, respeitosa e rica em possibilidades.

As boas práticas surgem, justamente, da capacidade de escuta dos educadores, da sua disposição em observar os gestos, as falas e os interesses das crianças, e de adaptar o ambiente de forma a favorecer novas descobertas. Um cantinho bem organizado é aquele que convida a criança a entrar, explorar, se demorar e retornar. Ele fala com delicadeza, oferece segurança e promove autonomia. Como propõe a perspectiva da Reggio Emilia, amplamente discutida por Gandini (2017), o espaço é visto como um "terceiro educador" e deve dialogar com a criança, estimular sua curiosidade e permitir que ela se expresse com liberdade.

Além disso, a estética não se resume ao que é visualmente bonito. Ela também se expressa na ordem, na acessibilidade dos materiais, na suavidade dos sons, na organização que permite o livre acesso e no respeito ao ritmo de cada criança. Como abordado por Machado (2013) e Siemsen & Stoltz (2025), um ambiente estético é aquele que comunica cuidado, que acolhe a subjetividade infantil e que se constrói como um espaço ético de convivência. A formação docente voltada para essa sensibilidade é, portanto, urgente e necessária. É preciso formar professores que saibam olhar para o ambiente com criticidade, que compreendam sua função como mediadores de experiências significativas e que se sintam valorizados em sua capacidade criativa.

Dessa forma, discutir o papel dos educadores na criação de cantinhos estéticos em creches é refletir sobre os caminhos possíveis para garantir uma educação infantil mais humana, mais próxima das crianças e mais comprometida com o seu bem-estar e desenvolvimento integral. É reconhecer que cada cantinho criado com cuidado é uma demonstração de afeto e de respeito pela infância. E é também afirmar que, apesar dos inúmeros desafios enfrentados no cotidiano escolar, existem práticas potentes sendo realizadas nas creches brasileiras, práticas que transformam espaços simples em lugares de encantamento, onde a infância pode florescer com liberdade, beleza e dignidade.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, ficou evidente que os cantinhos estéticos nas creches transcendem a função de simples arranjos espaciais para brincar. Eles se afirmam como expressões concretas de uma pedagogia sensível, que reconhece a criança como sujeito potente, capaz de interagir, criar,

imaginar e transformar o mundo ao seu redor. Mais do que responder a uma demanda funcional, a criação desses espaços revela um compromisso profundo com a infância como tempo presente, rico em linguagens, curiosidades e descobertas.

A atuação do educador, nesse contexto, ganha um papel central e múltiplo: ele é organizador, observador, mediador, criador e, acima de tudo, cuidador. Seu olhar atento para os detalhes, sua escuta ativa das crianças e sua capacidade de transformar o cotidiano em experiência são elementos fundamentais para a construção de ambientes significativos. Os cantinhos se tornam, assim, territórios vivos de aprendizagem e afeto, nos quais a estética se entrelaça à ética, e o cuidado se manifesta na escolha de cada material, na organização dos objetos, na disposição do tempo e no respeito ao ritmo infantil.

Reconhecer a potência educativa dos espaços é também compreender que eles comunicam intenções, valores e concepções de infância. Cada ambiente montado com sensibilidade e escuta torna-se uma extensão da prática pedagógica do professor, refletindo não apenas seus saberes, mas também seus afetos, suas crenças e sua relação com as crianças. É nesse gesto de criar o espaço que o educador reafirma sua função social e política, pois oferecer às crianças ambientes que acolham, estimulem e respeitem sua singularidade é, sem dúvida, um ato de resistência diante de uma educação muitas vezes padronizada, apressada e distante do que a infância verdadeiramente precisa.

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados, como a falta de tempo, de formação específica, de materiais adequados e de apoio institucional, o que se observa é que muitos educadores continuam firmes em sua escolha por uma educação estética, afetiva e comprometida com o bem-estar das crianças. Como revelam as práticas relatadas por diferentes autores ao longo deste trabalho, é possível reinventar os espaços a partir de uma pedagogia da escuta, da simplicidade e da intencionalidade. É possível transformar o ordinário em extraordinário, o improviso em beleza, o cotidiano em encantamento.

Conclui-se, portanto, que pensar os cantinhos estéticos nas creches é pensar em educação em sua forma mais plena: aquela que valoriza o olhar demorado, o tempo de qualidade, a linguagem dos gestos, dos silêncios e das brincadeiras. É afirmar que a estética não é luxo nem enfeite, mas uma linguagem do cuidado e do respeito. E que o professor, ao criar ambientes que comunicam sensibilidade e afeto, promove mais do que aprendizado: promove pertencimento, dignidade e alegria de viver a infância em sua essência. Em tempos tão urgentes por humanidade, essa escolha pedagógica se torna também um posicionamento ético, e profundamente transformador.

REFERÊNCIAS

BISSACO, CM; et al. O arranjo espacial em escolas de educação infantil: reflexões sobre a proposta fazer em cantos. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 10, n. 4, p. 1319-1338, out/dez 2015.

BOURSCHEID, CC; BARBOSA, MC. Por uma formação estético-poética de professores de crianças pequenas: elementos para discussão. Revista do centro de ciências da educação, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1-17, jul/set 2020.

CARVALHO, RCC. A organização dos cantinhos na rotina da educação infantil. S/D. Disponível em: <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a- organizacao-dos-cantos-na-rotina-educacao-infantil.htm?>. Acesso em 30/05/2025

GADANI, EF. Cantinhos pedagógicos: ensinando através das brincadeiras.
REP's, v. 8, n. 2, ed. 22, p. 749-762, ago/dez 2017.

GUTERRES, AM; et al. A importância dos cantinhos pedagógicos na educação pré-escolar. Sândalo, v. 1, n. 1, 2024.

LIMA, ABR; BHERING, E. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. Cad. Pesq., v. 36, n. 129, dez 2006.

OLIVEIRA, MFB; ANDRADE, ENF. Formação estética na educação infantil como ato político. Educação Temática Digital, Campinas, v. 25, e023065, p. 1-23, 2023.

SIEMSEN, F; STOLTZ, T. Experiência estética na relação entre professor e a criança bem pequena. ECCOS Revista científica, São Paulo, n. 72, p. 1-19, e26511, jan/mar 2025.

A ESCUTA ATENTA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES, GESTOS E VÍNCULOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

MARIA MADALENA IOVONOVICH

RESUMO
Este artigo discute a importância da escuta atenta do professor na Educação Infantil, especialmente na primeira infância, como prática pedagógica essencial para a construção de vínculos, o desenvolvimento integral da criança e a formação de um olhar docente sensível e ético. A análise destaca que escutar vai além do ato de ouvir palavras: envolve observar gestos, expressões, silêncios e movimentos corporais, reconhecendo a criança como sujeito ativo, capaz de interagir, produzir cultura e participar da construção do conhecimento. Ao integrar cuidado e educação, o professor atua como mediador sensível, respondendo às necessidades singulares de cada criança e promovendo experiências educativas significativas. A escuta atenta favorece, ainda, o desenvolvimento de competências socioemocionais, fortalece vínculos de confiança e transforma a prática docente, tornando-a mais humanizada, reflexiva e dialógica. Além disso, o estudo evidencia que a experiência cotidiana do professor é formadora de seu olhar pedagógico, permitindo compreender a singularidade de cada criança e ajustar as intervenções de forma intencional. A reflexão sobre a escuta também evidencia a necessidade de postura ética e respeito à diversidade, alinhada aos princípios das DCNEI (2009), da BNCC (2017) e da LDB (Lei nº 9.394/1996). Por meio da escuta, o professor se coloca como parceiro das descobertas da criança, reconhecendo que aprendizagem e cuidado caminham juntos, promovendo uma educação que valoriza a infância como tempo presente de direitos, brincadeiras, interações e construções de sentido
Palavras-chave: Educação Infantil; Escuta Atenta; Primeira Infância; Formação Docente; Vínculos; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica conforme citado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996) sobre a Educação Infantil está no Artigo 29: "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade."

A primeira infância, período que compreende os primeiros anos de vida da criança, é marcada por descobertas, construção de vínculos e desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e socioemocionais. Rosseti-Ferreira (2011, p. 38) explica que “todo recém-nascido humano é imaturo e incompleto, sobretudo do ponto de vista motor, o que o torna extremamente dependente de outro ser humano. Seu acesso ao mundo e sua sobrevivência dependem da mediação de outros membros mais competentes da espécie. Por outro lado, nasce com uma organização comportamental e uma rica expressividade, que favorecem seu contato emocional e seu diálogo com outras pessoas humanas.”

A educação infantil se destaca como um importante espaço para a formação integral da criança, contemplando as diferentes dimensões para formação do sujeito, o que engloba as dimensões cognitivas, sociais, emocionais, culturais e afetivas. Dentro deste contexto, destacaremos a importância da escuta atenta do professor de educação infantil como uma das principais competências especialmente na relação com bebês e crianças pequenas, cuja comunicação ainda não se dá através da linguagem oral, mas por meio de gestos, expressões, silêncios e movimentos corporais. Escutar, portanto, não se reduz a uma técnica de observação, mas se coloca como uma postura ética e pedagógica que reconhece a criança como sujeito de direitos, capaz de produzir cultura e interagir ativamente com o mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforçam a importância de compreender a infância como tempo presente, no qual a criança não apenas se prepara para o futuro, mas já participa ativamente de processos de construção de saberes, vínculos e significados.

Assim, o professor é desafiado a assumir o papel de mediador sensível, cenário capaz de interpretar os sinais infantis e ajustar suas práticas de acordo com as necessidades e interesses do grupo.

No da educação infantil, a escuta atenta ganha relevância por ser uma prática que possibilita a construção de vínculos, o fortalecimento da confiança e o desenvolvimento de experiências educativas mais significativas. Ao acolher o choro, a curiosidade ou a recusa da criança como manifestações legítimas de sua expressão, o educador amplia sua própria compreensão da infância e ressignifica sua prática docente. Dessa forma, a escuta deixa de ser apenas uma ferramenta pedagógica e se transforma em um modo de estar com a criança, promovendo interações mais humanizadas, dialógicas e intencionais. Diante desse contexto, surge a seguinte questão central que orienta este estudo:

De que maneira a escuta atenta do professor de Educação Infantil, especialmente na primeira infância, contribui para a construção de vínculos, o desenvolvimento integral da criança e a formação de uma prática docente ética e sensível?

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a escuta atenta do professor de Educação Infantil como parte essencial do processo pedagógico, considerando sua relevância na construção de vínculos, na compreensão dos sinais infantis e na promoção de uma prática docente humanizada, ética e intencional, capaz de valorizar a infância como tempo presente e de exercer a mediação educativa de forma consciente e respeitosa.

DESENVOLVIMENTO

A ESCUTA ATENTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância, período que compreende os primeiros anos de vida da criança, é uma fase marcada por momentos de descobertas, construção de vínculos e o desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e socioemocionais. Rossete- Ferrari (2011 p. 38) explica que,

Que todo recém-nascido humano é imaturo e incompleto, sobretudo do ponto de vista motor, o que o torna extremamente dependente de outro ser humano. Seu acesso ao mundo e sua sobrevivência dependem da mediação de outros membros mais competentes da espécie. Por outro lado, nasce com uma organização comportamental e uma rica expressividade, que favorecem seu contato emocional e seu diálogo com outras pessoas humanas. Esses parceiros inserem o bebê em um mundo organizado conforme as representações e expectativas que têm sobre aquela criança, sobre seu desenvolvimento e sobre seu próprio papel com relação a ela, representações essas adquiridas em sias experiencias de vida em um meio sócio-histórico específico.

É dentro deste contexto, que encontramos o professor da Educação Infantil, em especial o que atua com bebês e crianças bem pequenas, assumindo assim um importante papel o de ser o mediador do saber, capaz de interpretar e responder às múltiplas formas de se comunicar da criança. É a partir deste ponto de vista em que destacamos a relevância da escuta atenta onde se apresenta como uma das competências mais essenciais da prática docente.

Ao ingressar na carreira, é comum que muitos professores chegam à escola carregados de expectativas e dúvidas, acaba que se tornando habitual que professores em sua primeira experiência com crianças pequenas, sintam insegurança diante do choro, das necessidades não verbalizadas e das reações inesperadas. Afinal, a linguagem oral ainda não está plenamente desenvolvida nessa etapa, e a comunicação aconteça principalmente através de gestos, expressões faciais, movimentos corporais e entonações de voz. A escuta atenta, nesse caso, não se limita ao ouvir palavras: envolve “ouvir” com os olhos sabendo assim saber reconhecer os sinais que são emitidos pela criança.

Fernandes e Ramos (2022) esclarecem que,

a formação docente para atuação na educação infantil exige de nós a clareza de suas funções indissociáveis, quais sejam, cuidar e educar a fim de que sejam rompidas as fragmentações entre essas duas esferas as quais constituem a natureza do próprio trabalho docente nessa etapa da educação. Nesse caso, cuidar e educar, conforme explicita Bujes (2001) significa reconhecer que as crianças de 0 a 5 anos possuem necessidades de atenção, afeto, segurança, cuidados e

experiências educativas sem os quais dificilmente conseguiriam sobreviver e se desenvolver. Simultaneamente, elas estão inseridas em um mundo repleto de descobertas, possibilidades, interações e estímulos que se ofertam à sua percepção, assimilação e compreensão da realidade.

Essa compreensão reforça que a escuta atenta não é um elemento isolado da prática, mas parte de uma postura integral do professor diante das crianças. Quando reconhecemos que o cuidar e educar caminham juntos, o educador compreende que a observação e a interpretação dos sinais na infância não apenas garantem o bem-estar físico e emocional, mas ampliam as oportunidades de aprendizagem.

No cotidiano da primeira infância a escuta sensível do adulto a um momento de choro durante uma vivência que o leve a entender não se tratar apenas sinal de desconforto, mas o sinal de cansaço ou necessidade de proximidade saber identificar que um olhar fixo para algum objeto indica interesse e curiosidade ou compreender que a recusa em participar de uma proposta pode estar ligada à insegurança diante de algo novo, faz com que o professor possa ter uma escuta com mais atenção agindo de forma

afetuosa, ajustando suas intervenções para acolher a necessidade imediata e, ao mesmo tempo, potencializar o desenvolvimento.

As DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), consideram os bebês e as crianças como sujeitos históricos de direitos que:

[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, 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 (Resolução n. 05, 2009, p.1)

Dessa forma, a escuta atenta ultrapassa a dimensão técnica e assume um caráter profundamente humanizador. Ao reconhecer bebês e crianças como sujeitos históricos de direitos, conforme explicitam as DCNEI, o professor compreende que cada gesto, olhar ou manifestação é parte do processo de construção de identidade e cultura. Assim, interpretar o que a criança expressa ainda que de forma não verbal é também reconhecer e validar sua participação ativa no ambiente escolar.

Essa conduta exige do professor não apenas sensibilidade, mas também intencionalidade pedagógica. Ao perceber um sinal de interesse ou insegurança, o professor pode reorganizar a proposta, adequar os materiais, modificar o ritmo ou simplesmente oferecer sua presença física e emocional.

A experiência como formadora do olhar

O professor em sua formação aprende a teoria, quando este assume pela primeira vez uma turma de bebês ou crianças pequenas, se depara muitas vezes com uma realidade, não existente nos livros, com um universo de linguagens, comportamentos e necessidades que, muitas vezes, não aprendeu como interpretar durante sua formação inicial. O choro frequente, a diversidade de ritmos de cada criança, as manifestações não verbais e a imprevisibilidade das situações do cotidiano o que pode gerar dúvidas sobre como agir e qual a melhor forma de atender cada demanda.

É nesse cenário que o tempo e a experiência começam a desempenhar um papel fundamental, sobre as ações do adulto com a criança. O convívio diário com as crianças e a observação constante das interações vão se apurando, pouco a pouco, um olhar mais cuidadoso e sensível. Com o passar do tempo, o professor deixa de reagir de forma

imediata e insegura passando a responder de maneira mais precisa e intencional. Fernandes de Ramos (2022) enfatizam que,

Face ao exposto, a formação docente para atuação na educação infantil exige de nós a clareza de suas funções indissociáveis, quais sejam, cuidar e educar a fim de que sejam rompidas as fragmentações entre essas duas esferas as quais constituem a natureza do próprio trabalho docente nessa etapa da educação. Nesse caso, cuidar e educar, conforme explicita Bujes (2001) significa reconhecer que as crianças de 0 a 5 anos possuem necessidades de atenção, afeto, segurança, cuidados e experiências educati-

vas sem os quais dificilmente conseguiriam sobreviver e se desenvolver. Simultaneamente, elas estão inseridas em um mundo repleto de descobertas, possibilidades, interações e estímulos que se ofertam à sua percepção, assimilação e compreensão da realidade.

Diante disso, entende-se que a experiência do professor com crianças pequenas se torna um importante elemento para sua formação, o que complementa a teoria adquirida nos cursos de graduação. É no dia a dia, no contato direto com os bebês e crianças, que o professor desenvolve e aperfeiçoa a sua prática, criando em si a capacidade de reconhecer sinais sutis, interpretar necessidades e ajustar suas práticas de acordo com a necessidade de cada bebê e criança. O entrelaçamento entre cuidar e educar, destacado por Fernandes e Ramos (2022) e por Bujes (2001), se concretiza nas pequenas ações diárias: quando se acolhe um choro de uma criança, o professor não apenas atende a uma necessidade física ou emocional, mas também transmite segurança, constrói vínculos e dá condições para novas aprendizagens.

Durante o dia a dia de sua prática, o educador compreende que a escuta atenta e a observação são ferramentas indispensáveis para sua prática. Então a escuta do professor na educação infantil não significa apenas ouvir palavras, mas é estar disponível para compreender os gestos, as expressões e os silêncios que compõem as múltiplas linguagens da infância. O escutar na infância possibilita que o professor se torne um mediador sensível, capaz de equilibrar as dimensões do cuidado e da educação, reconhecendo que ambas fazem parte de um mesmo processo de desenvolvimento humano.

Assim, a experiência cotidiana não apenas fortalece a prática docente, mas também transforma o próprio professor. Ele passa a perceber que cada criança traz consigo um repertório singular de vivências, saberes e modos de se relacionar com o mundo. Esse reconhecimento exige uma postura ética, pautada pelo respeito à diversidade e pela valorização da infância como tempo presente, e não apenas como preparação para o futuro. Assim temos a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que orienta sobre a criança que temos dentro do cenário da educação infantil

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré- escola

O documento revela que a prática docente tende a ser transformada a partir da escuta e do reconhecimento de que a criança é um sujeito singular, que traz consigo repertórios, saberes e formas de se relacionar com o mundo. Quando a BNCC (2017) mostra que a criança é um ser ativo, que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, julga e constrói conhecimentos por meio das interações e da ação no mundo físico e social.

Assim a construção da experiência pedagógica, passa a atuar como formadora assim o professor cria o seu próprio repertório ou técnica através da escuta atenta não se reduz a uma técnica, mas a uma postura ética e pedagógica diante da infância. Escutar, observar e interpretar são ações que se entrelaçam e conduzem a práticas mais humanizadas, sensíveis e intencionais. A cada situação vivida seja diante do choro de um bebê, da curiosidade de uma criança que aponta para algo novo, ou da recusa em participar de uma atividade o educador tem a oportunidade de aprender e ressignificar sua prática.

Portanto, a experiência prática, aliada às orientações das diretrizes curriculares e da BNCC, fortalece a compreensão de que a infância é tempo presente e que a criança deve ser reconhecida como sujeito de direitos, capaz de construir cultura, interagir e aprender em contextos coletivos. O professor, ao se deixar transformar por esse processo, torna-se mais do que um transmissor de conteúdos: torna-se parceiro das descobertas da criança, alguém que aprende e en-

sina no movimento de troca constante que caracteriza a educação infantil.

A troca entre professor e criança

Na Educação Infantil, especialmente na primeira infância, a relação entre professor e criança é marcada por um intenso processo de troca. Essa troca não é apenas de conhecimentos ou experiências pedagógicas, mas envolve afetos, descobertas, gestos, olhares e construções coletivas de sentido sobre o mundo. Tanto o professor quanto a criança chegam à escola com expectativas e incertezas: o educador, muitas vezes, carrega dúvidas sobre como lidar com bebês e crianças pequenas, enquanto a criança chega a um espaço desconhecido, longe do ambiente familiar, necessitando de tempo para se sentir segura e acolhida. Segundo Goldschmied e Jackson (2006 p. 24)

Os adultos têm um papel importante na modelagem do comportamento das crianças, mas eles podem escolher entre fazê-lo de forma autoritária ou cooperativa, por meio de ordens ou negociação. Existem grandes evidências de que a segunda forma é de longe a mais eficaz, além de levar a menos conflitos e angústias. Esta é uma das razoes pelas quais colocamos tanta ênfase no uso pelas cuidadoras da negociação com as crianças, em um lugar da coerção, e na necessidade de os adultos ajudarem as crianças a negociarem umas com as outras.

Dessa forma, a troca entre professor e criança se fortalece quando o educador adota uma postura cooperativa, pautada no diálogo, na escuta e na negociação, em vez de recorrer a práticas autoritárias. Ao negociar, o professor reconhece a criança como sujeito ativo e participante, capaz de expressar opiniões, desejos e necessidades, ainda que de maneira não verbal ou por meio de gestos e ações. Essa postura contribui para que a criança se sinta respeitada e legitimada em sua individualidade, favorecendo a construção de vínculos de confiança e de segurança emocional.

Segundo Rosseti-Ferreira (2011, p. 490)

O educador constrói uma relação com o grupo. Nesse grupo ele constrói também uma relação com cada criança em particular, pois cada um é um. Cada ação do adulto para com uma criança gera uma certa reação; a mesma ação para com outra criança poderá gerar uma reação totalmente diferente.

Essa reflexão reforça a importância de compreender que cada criança responde de forma singular às intervenções do adulto, exigindo dele sensibilidade, flexibilidade e atenção às diferentes formas de comunicação infantil. Além disso, a negociação, ao contrário da coerção, possibilita que a criança desenvolva competências socioemocionais essenciais, como a autonomia, a capacidade de esperar, de ouvir o outro e de encontrar alternativas para resolver conflitos. Nesse processo, o professor não apenas ensina, mas também aprende, uma vez que cada situação exige dele novas formas de interpretar, acolher e responder. Assim, a troca se dá em via de mão dupla: enquanto o adulto ensina modos de convivência e respeito, a criança ensina o professor a olhar o mundo sob a ótica da curiosidade, da espontaneidade e da imaginação.

Além disso, a negociação, ao contrário da coerção, possibilita que a criança desenvolva competências socioemocionais essenciais, como a autonomia, a capacidade de esperar, de ouvir o outro e de encontrar alternativas para resolver conflitos. Nesse processo, o professor não apenas ensina, mas também aprende, uma vez que cada situação exige dele novas formas de interpretar, acolher e responder. Assim, a troca se dá em via de mão dupla: enquanto o adulto ensina modos de convivência e respeito, a criança ensina o professor a olhar o mundo sob a ótica da curiosidade, da espontaneidade e da imaginação.

A manutenção da situação de interação, com finalidades educativas, se dará enquanto for um processo interessante para o adulto, quanto para a criança: enquanto o adulto apresentar como proposta tiver algum sentido para a criança. No caso da criança de zero a seis anos, seu poder diante do adulto apresentar como proposta tiver algum sentido para ambos os níveis de desenvolvimento é notável no que diz respeito não só a quantidade de informações armazenadas ao longo da vida, mas, especialmente, à possibilidade de cruzamento destas informações entre si, da generalização ou particularização dos da-

dos, de sua adequação aos problemas que se colocam e do usufruto posterior. A despeito disso, sabemos que as funções elementares e complexas atuam desde que o bebê nasce. Cabe ao adulto responsável tentar conhecer as necessidades e características do processo de desenvolvimento da criança em questão, aliando a necessidade de ensiná-la a humanizar-se a necessidade de aprender as implicações deste processo de humanização para a criança. Oliveira (2010 p. 41).

A autora nos faz compreender que a interação entre o adulto e a criança na primeira infância não é um processo sim, mas é um processo vivo e dialógico. Quando o professor entende que suas propostas só fazem sentido se dialogarem com os interesses e necessidades reais da criança, ele passa a valorizar o caráter ativo e participativo da infância. A criança pequena não é apenas receptora de informações ela é capaz de elaborar hipóteses, relacionar experiências e produzir significados a partir das situações que vivencia no cotidiano.

Desta forma, o papel do professor é o de mediador que observa, escuta e dá condições para que essas potencialidades possam se sobressaltar. Ao propor uma atividade, por exemplo, não basta que o adulto tenha clareza de seus objetivos pedagógicos. É imprescindível levar em conta como a criança se envolve, que sentidos atribui à experiência e de que maneira a vivência contribui para seu processo de humanização. Esse olhar atento e sensível é o que transforma a interação em uma verdadeira troca, pois coloca professor e criança como sujeitos ativos em um mesmo processo.

Além disso, compreender as funções elementares e complexas que estão em desenvolvimento desde o nascimento do bebê permite ao educador respeitar o ritmo singular de cada criança. A troca não se limita ao âmbito cognitivo, mas envolve aspectos emocionais, sociais e culturais. Ao mesmo tempo em que o professor contribui para a construção de valores, regras de convivência e aprendizagens, ele também é desafiado a rever suas concepções sobre infância, a flexibilizar suas práticas e a acolher a diversidade de modos de ser e estar das crianças. Assim, a relação de troca na Educação Infantil vai muito além do ensino de conteúdos formais. Ela é um espaço de humanização mútua, no qual o adulto ensina e aprende, e a criança aprende e ensina. Esse movimento reforça a ideia de que a Educação Infantil deve ser vivida como um espaço de escuta, respeito e diálogo, em que o encontro entre professor e criança se torna a base para o desenvolvimento integral, para a construção de vínculos e para a formação de sujeitos críticos e criativos.

CONCLUSÃO

A partir do estudo feito ao longo deste artigo, ficou evidente que a escuta atenta do professor de Educação Infantil é um elemento central na construção de uma prática pedagógica ética, sensível e intencional. Na primeira infância, período em que a comunicação da criança ainda não se dá de forma verbal, a atenção aos gestos, expressões, silêncios e movimentos corporais revela-se fundamental para compreender suas necessidades, interesses e emoções. Escutar, portanto, não se limita a uma técnica ou procedimento metodológico: é uma postura pedagógica que exige do professor disponibilidade, empatia, paciência e reflexão constante. Ao interpretar os sinais infantis, o educador consegue intervir de maneira adequada, equilibrando as dimensões do cuidado e da educação, oferecendo condições para que a criança se desenvolva integralmente em seus aspectos físico, cognitivo, socioemocional, cultural e afetivo.

A experiência cotidiana do professor com bebês e crianças pequenas configura- se como formadora do olhar, permitindo que ele desenvolva habilidades que ultrapassam a teoria aprendida na formação inicial. A convivência diária, o contato direto com as crianças e a observação das interações possibilitam ao educador reconhecer sinais sutis, interpretar necessidades, adaptar estratégias pedagógicas e responder de maneira mais consciente e intencional. Como destacado por Fernandes e Ramos (2022) e Bujes (2001), o entrelaçamento entre cuidar e educar é inseparável na Educação Infantil. Cada ato de cuidado, cada acolhida diante de um choro, cada incentivo à exploração do ambiente não se restringe a atender uma necessidade imediata, mas também forta-

lece vínculos afetivos, promove segurança emocional e cria oportunidades de aprendizagem significativa. Dessa forma, o professor não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador sensível, capaz de construir relações respeitosas e estimulantes com as crianças.

Além disso, a escuta atenta fortalece a dimensão da troca entre professor e criança, transformando a interação em um processo dialógico e mutuamente enriquecedor. Ao adotar uma postura cooperativa, pautada no diálogo, na negociação e na atenção às necessidades de cada criança, o professor reconhece a criança como sujeito ativo e participante, capaz de expressar desejos, opiniões e sentimentos, ainda que de maneira não verbal. Como ressaltam Rosseti-Ferreira (2011) e Goldschmied & Jackson (2006), a negociação favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como autonomia, capacidade de ouvir, esperar e resolver conflitos. Nesse movimento de troca, o professor ensina e aprende simultaneamente: enquanto promove a construção de valores, regras de convivência e aprendizagens, também é desafiado a flexibilizar suas práticas, revisar suas concepções sobre a infância e se abrir para o olhar singular de cada criança.

A reflexão sobre a escuta atenta e a experiência formadora do olhar evidencia, ainda, a importância de considerar a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua própria aprendizagem. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a BNCC (2017) reforçam a necessidade de compreender a infância como tempo presente, no qual a criança participa ativamente da construção de saberes, vínculos e significados. Essa perspectiva implica reconhecer que cada gesto, expressão ou reação da criança carrega sentido e contribui para sua formação integral. O professor, ao perceber e valorizar essas manifestações, não apenas promove o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, mas também legitima a participação da criança na vida coletiva e na produção cultural.

Portanto, pode-se afirmar que a escuta atenta constitui um dos pilares da prática pedagógica na Educação Infantil, pois possibilita ao professor atuar de maneira ética, sensível e reflexiva, respeitando a singularidade de cada criança e contribuindo para a construção de vínculos de confiança, segurança e respeito mútuo. Esse compromisso ético e pedagógico transforma a prática docente, promovendo o desenvolvimento integral da criança e fortalecendo a compreensão de que cuidar e educar são dimensões inseparáveis na primeira infância. Ao assumir o papel de mediador atento, o professor torna-se um parceiro das descobertas e aprendizagens da criança, capaz de reconhecer, acolher e potencializar suas experiências, consolidando a Educação Infantil como espaço de valorização da infância, de construção de cultura e de desenvolvimento humano pleno.

Em síntese, a escuta atenta do professor de Educação Infantil não se limita a um instrumento técnico, mas se configura como um compromisso ético e pedagógico que permite a construção de uma prática docente mais humanizada, dialógica e transformadora. A criança, como sujeito ativo, é convidada a participar, experimentar, questionar e criar significados, enquanto o professor, por meio da observação e da interpretação sensível, aprende a responder de forma intencional, respeitando os ritmos e as singularidades de cada bebê ou criança pequena. A Educação Infantil, assim, torna- se um espaço de encontros ricos e significativos, onde professor e criança constroem juntos saberes, vínculos e experiências que fortalecem o desenvolvimento integral e consolidam a infância como tempo pleno de direitos, aprendizagens e descobertas.

REFERENCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação Infantil. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.

gov.br/index.php?option=com_docman&-view=download&alias=11749- resolucao-c-ne-ceb-n-5-de-17-12-2009&category_slug=-dezembro-2009- pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago. 2025.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim; RAMOS, Estéfani Dutra. Sobre ser professor na Educação Infantil: caminhos, concepções e perspectivas. Teias, v. 23, n. 71, p. 213-232, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v23n71/1982-0305-teias-23-71-0213.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006. Tradução Marlon Xavier.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. Os fazeres na Educação Infantil. 12. ed. São Paulo: Cortez; Ribeirão Preto: Creche Carochinhas, [s.d.].

FORMAÇÃO CONTINUADA E PROGRESSÃO FUNCIONAL: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DO IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA

MARINA DIAS

RESUMO
Este artigo investiga a relação entre formação continuada e progressão funcional no contexto específico do serviço público, a partir de uma revisão bibliográfica. O objetivo é analisar como o investimento em capacitação e desenvolvimento profissional contínuo impacta o avanço na carreira dos servidores públicos. A pesquisa aborda os benefícios da formação continuada para o aprimoramento das competências exigidas no setor público, a melhoria da prestação de serviços e o aumento da motivação e satisfação dos servidores. Além disso, explora como a administração pública utiliza a formação continuada como um instrumento para o desenvolvimento de seus quadros, analisando a implementação de programas de capacitação e sua relação com as políticas de progressão funcional, à luz da legislação pertinente. A partir da análise de estudos e dados, o artigo destaca a correlação positiva entre a participação em atividades de formação continuada e as oportunidades de progressão na carreira pública. Conclui-se que a formação continuada é um fator decisivo para o desenvolvimento profissional dos servidores, atuando como um mecanismo essencial para a progressão funcional e a eficiência do serviço público. Recomenda-se, portanto, que os órgãos públicos encarem a formação continuada como um investimento estratégico para o alcance de seus objetivos institucionais e para a valorização de seus servidores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Progressão Funcional; Serviço Público; Desenvolvimento de Carreira; Capacitação Profissional; Administração Pública; Revisão Bibliográfica.

ABSTRACT:
This article investigates the relationship between continuous education and career progression in the specific context of public service, based on a literature review. The objective is to analyze how investment in continuous training and professional development impacts the career advancement of public servants. The research addresses the benefits of continuous education for improving the skills required in the public sector, enhancing service delivery, and increasing the motivation and satisfaction of civil servants. Furthermore, it explores how public administration uses continuous education as a tool for the development of its workforce, analyzing the implementation of training programs and their relationship with career progression policies, in light of relevant legislation. Based on the analysis of studies and data, the article highlights the positive correlation between participation in continuous education activities and career progression opportunities in the public sector. It is concluded that continuous education is a decisive factor for the professional development of civil servants, acting as an essential mechanism for career progression and the efficiency of public service. It is recommended, therefore, that public agencies view continuous education as a strategic investment to achieve their institutional objectives and to value their employees.

KEYWORDS: Continuous Education; Career Progression; Public Service; Career Development; Professional Training; Public Administration; Literature Review.

INTRODUÇÃO

Em um cenário global cada vez mais dinâmico e complexo, marcado por transformações sociais, tecnológicas e econômicas aceleradas, o serviço público se depara com o desafio premente de se adaptar e aprimorar continuamente suas práticas, a fim de atender às crescentes demandas da sociedade com eficiência, eficácia e qualidade. Nesse contexto, a formação continuada dos servidores públicos emerge como um elemento fundamental não apenas para o desenvolvimento individual de cada profissional, mas também como um pilar estratégico para a modernização da Administração Pública, a otimização dos serviços prestados e o fortalecimento do próprio Estado. A intrínseca

relação entre a capacitação permanente dos servidores, a progressão funcional e a construção de um serviço público de excelência constituem o cerne da argumentação que será desenvolvida ao longo deste estudo.

A relevância da formação continuada no âmbito do serviço público transcende a mera aquisição de conhecimentos técnicos ou o cumprimento de exigências burocráticas. Ela se consolida como um imperativo para a efetivação dos princípios constitucionais que regem a Administração Pública, com destaque para a eficiência, a moralidade, a legalidade, a impessoalidade e a publicidade, conforme preconiza o artigo 37 da Constituição Federal de 1988. Paludo (2019), em sua obra "Administração Pública", reforça essa perspectiva ao asseverar que a capacitação permanente dos servidores é um pressuposto indispensável para a melhoria da qualidade dos serviços prestados à sociedade e para o pleno cumprimento da missão institucional de cada órgão público. A formação continuada, nesse sentido, extrapola a dimensão do desenvolvimento profissional individual e se converte em um instrumento de aprimoramento do próprio Estado, contribuindo para a construção de uma governança mais eficaz, transparente e responsiva às necessidades dos cidadãos.

Nesse cenário, a progressão funcional, mecanismo pelo qual o servidor público ascende em sua carreira, galgando posições de maior complexidade e responsabilidade, e obtendo a correspondente valorização remuneratória, assume contornos que vão além do mero reconhecimento por tempo de serviço. Ela se configura como um reflexo tangível do comprometimento do servidor com seu próprio desenvolvimento profissional e com a incessante busca pela melhoria do desempenho de suas atribuições. A progressão funcional, dessa forma, não pode ser encarada como um fim em si mesmo, uma mera conquista individual, mas sim como um meio para se alcançar a excelência no serviço público, um instrumento que, quando bem delineado e implementado, contribui para a construção de uma Administração Pública mais qualificada e comprometida com os resultados.

É nesse ponto que a formação continuada se entrelaça de forma indissociável com a progressão funcional, tornando-se um dos pilares fundamentais para sua concretização. A legislação que rege o serviço público, com destaque para a Lei nº 8.112/90, que institui o

Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, e os diversos estatutos estaduais e municipais, já reconhece a importância da capacitação para o avanço na carreira, estabelecendo critérios e procedimentos que vinculam a progressão funcional à participação efetiva em atividades de formação continuada. Essa vinculação não é meramente formal; ela reflete uma compreensão profunda de que o aprimoramento constante é a chave para a construção de um serviço público de excelência.

Di Pietro (2017), renomada jurista e referência no campo do Direito Administrativo, em sua obra homônima, enfatiza que a progressão funcional, geralmente atrelada a avaliações de desempenho, tempo de serviço e, de maneira crucial, à participação em atividades de capacitação, visa reconhecer o mérito do servidor e, sobretudo, incentivar seu aprimoramento contínuo. Essa perspectiva reforça a ideia de que a progressão na carreira pública não é um direito automático ou uma benesse concedida pelo Estado, mas sim uma conquista que deve ser alcançada por meio do esforço individual, do comprometimento com a aprendizagem e da busca incessante pela excelência no desempenho das funções públicas.

A vinculação da progressão à formação continuada, portanto, cria um ciclo virtuoso, no qual o servidor é estimulado a buscar o aprimoramento profissional, investindo em sua capacitação e desenvolvimento, o que, por sua vez, contribui para a elevação da qualidade dos serviços prestados e, consequentemente, para o seu próprio crescimento na carreira. A progressão funcional, nesse contexto, transcende a esfera da gestão de pessoas e se transforma em uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento organizacional, para a modernização da Administração Pública e para a construção de um serviço público mais eficiente, eficaz e alinhado aos anseios da sociedade.

Entretanto, para que esse ciclo virtuoso se concretize de forma plena, é imprescindível que a Administração Pública assume o com-

promisso inarredável de implementar políticas de formação continuada que sejam, ao mesmo tempo, abrangentes, específicas e perenes. Abrangentes no sentido de oferecer oportunidades de capacitação para todos os servidores, independentemente do cargo ocupado, do nível hierárquico ou da área de atuação, promovendo a equidade e a democratização do acesso ao conhecimento. Específicas no sentido de alinhar os programas de formação às necessidades reais e concretas do serviço público, às demandas da sociedade em constante mutação e às competências essenciais para o desempenho das funções públicas na contemporaneidade. E perenes, pois a formação não pode ser vista como algo esporádico ou pontual, mas sim como um processo contínuo e permanente, que acompanha o servidor ao longo de toda a sua trajetória profissional.

Não se trata de oferecer cursos e treinamentos de forma aleatória, desconectada das reais necessidades do serviço público, mas sim de desenvolver e implementar um planejamento estratégico de capacitação, pensado a longo prazo e em consonância com os objetivos institucionais de cada órgão, com as metas de governo e com as competências necessárias para o desempenho das funções públicas em um cenário de complexidade crescente. A complexidade inerente à Administração Pública moderna exige dos servidores um conjunto diversificado e robusto de habilidades e conhecimentos que vão muito além da formação inicial obtida em concursos públicos ou da expertise acumulada na prática cotidiana.

O domínio de novas tecnologias, que se renovam a uma velocidade vertiginosa, a capacidade de gerir projetos complexos, que demandam visão sistêmica e articulação intersetorial, o conhecimento aprofundado da legislação e das políticas públicas, que se tornam cada vez mais intrincadas, a habilidade de se comunicar de forma eficaz e transparente com o cidadão, em uma era de crescente participação social, e a internalização profunda dos princípios éticos que regem o serviço público são apenas alguns exemplos das competências que precisam ser constantemente desenvolvidas, aprimoradas e atualizadas. Nesse sentido, a formação continuada assume um papel fundamental na preparação dos servidores para os desafios presentes e futuros, capacitando-os para lidar com as novas demandas da sociedade e permitindo que o Estado se adapte às transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, mantendo-se sempre à altura de seu papel crucial na promoção do bem-estar social e no desenvolvimento do país.

A metodologia utilizada nesta pesquisa, a revisão bibliográfica, com foco na legislação e na doutrina sobre o serviço público, permitirá uma análise aprofundada e criteriosa da intrínseca relação entre formação continuada e progressão funcional. Serão examinados artigos científicos, livros, legislações pertinentes e estudos relevantes disponíveis em bases de dados acadêmicas e repositórios oficiais, buscando identificar as principais tendências, conceitos e evidências empíricas que demonstram como a capacitação permanente impacta o desenvolvimento da carreira no contexto da Administração Pública. Através dessa análise criteriosa, pretende-se não apenas consolidar o conhecimento existente sobre o tema, mas também identificar lacunas, inconsistências e desafios ainda não superados, apontando caminhos para o aprimoramento das políticas de formação continuada no serviço público e contribuindo, assim, para o fortalecimento do Estado e para a construção de uma sociedade mais justa, desenvolvida e democrática.

O aprofundamento dessa temática é crucial para a compreensão dos mecanismos que impulsionam a melhoria do serviço público e, em última instância, para a efetivação dos direitos dos cidadãos, que dependem de um Estado eficiente e capaz de responder às suas demandas. A análise crítica da literatura especializada, aliada ao exame da legislação vigente, fornecerá subsídios para a construção de uma argumentação sólida e consistente, que demonstre a indissociabilidade entre formação continuada, progressão funcional e a construção de um serviço público de excelência, capaz de responder aos desafios do século XXI e de promover, de forma efetiva, o bem-estar social e o desenvolvimento sustentável do país. A formação continuada,

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO INSTRU-

MENTO DE APRIMORAMENTO DO SERVIÇO PÚBLICO

A formação continuada no serviço público não se resume a um mero programa de capacitação; ela representa um investimento estratégico no capital humano do Estado, com repercussões diretas na qualidade dos serviços prestados à população. Longenecker e Fink (2005), em seus estudos sobre desenvolvimento de liderança, argumentam que organizações que investem em programas de formação contínua colhem benefícios significativos em termos de desempenho e inovação. Transpondo essa lógica para o contexto do serviço público, a formação continuada se traduz em servidores mais bem preparados para lidar com a complexidade das demandas sociais, para implementar políticas públicas com maior efetividade e para atuar de forma proativa na resolução de problemas.

A Administração Pública, por sua natureza, lida com questões multifacetadas que exigem dos servidores um repertório amplo e atualizado de conhecimentos e habilidades. Desde a elaboração de um orçamento público até o atendimento direto ao cidadão em um posto de saúde, passando pela gestão de projetos de infraestrutura ou pela condução de processos administrativos complexos, cada atividade desempenhada no âmbito do serviço público demanda competências específicas que precisam ser constantemente aprimoradas. A formação continuada, nesse sentido, atua como um catalisador da eficiência administrativa, permitindo que os servidores incorporem novas tecnologias, metodologias e abordagens ao seu trabalho cotidiano.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA A ATUAÇÃO NO SETOR PÚBLICO

COMPETÊNCIAS TÉCNICAS E A COMPLEXIDADE DA GESTÃO PÚBLICA

O aprimoramento das competências técnicas é um dos pilares da formação continuada no serviço público. A gestão pública moderna exige dos servidores o domínio de um vasto leque de conhecimentos especializados, que abrangem áreas como direito administrativo, contabilidade pública, gestão de projetos, licitações e contratos, entre outras. Caiden (1991), em sua obra clássica sobre reforma administrativa, já alertava para a necessidade de se profissionalizar a burocracia estatal, dotando-a de quadros técnicos altamente qualificados. A formação continuada, por meio de cursos de especialização, workshops e treinamentos específicos, permite que os servidores se atualizem sobre as mudanças na legislação, as novas tecnologias de gestão e as melhores práticas em suas respectivas áreas de atuação.

COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS E A IMPORTÂNCIA DO FATOR HUMANO

Além das competências técnicas, a formação continuada também deve contemplar o desenvolvimento de competências comportamentais, igualmente essenciais para o bom desempenho no serviço público. A capacidade de trabalhar em equipe, de se comunicar de forma clara e eficaz, de lidar com conflitos, de exercer liderança e de demonstrar inteligência emocional são atributos cada vez mais valorizados na Administração Pública. Goleman (1995), em seu best-seller "Inteligência Emocional", argumenta que o sucesso profissional depende não apenas do coeficiente de inteligência (QI), mas também, e principalmente, do coeficiente emocional (QE). No contexto do serviço público, onde o relacionamento interpessoal e o atendimento ao cidadão são elementos centrais, o desenvolvimento dessas competências se torna ainda mais crucial.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO VETOR DE INOVAÇÃO E EFICIÊNCIA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A formação continuada não apenas aprimora as competências individuais dos servidores, mas também impulsiona a inovação e a eficiência no âmbito da Administração Pública como um todo. Servidores capacitados estão mais aptos a identificar problemas, propor soluções criativas e implementar mudanças que otimizem os processos de trabalho e melhorem a qualidade dos serviços prestados. Osborne e Gaebler (1992), em seu influente livro "Reinventando o Governo", defendem a necessidade de se criar uma cultura de empreendedorismo no setor público, incentivando a inovação e a busca

por maior eficiência. A formação continuada é um instrumento fundamental para a construção dessa cultura, empoderando os servidores e estimulando-os a assumir uma postura proativa na busca por melhorias.

A PROGRESSÃO FUNCIONAL COMO RECONHECIMENTO E ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO SERVIÇO PÚBLICO

A progressão funcional é um dos principais mecanismos de gestão de pessoas no serviço público, atuando como um instrumento de reconhecimento do mérito, de valorização profissional e de incentivo ao desenvolvimento contínuo dos servidores. Marras (2016), em sua obra sobre gestão de pessoas no setor público, destaca que a progressão funcional, quando bem estruturada, contribui para a motivação dos servidores, para a retenção de talentos e para a melhoria do desempenho organizacional. Ao estabelecer uma relação clara entre o aprimoramento profissional e o avanço na carreira, a progressão funcional estimula os servidores a investirem em sua capacitação e a buscarem a excelência em suas atribuições.

A PROGRESSÃO FUNCIONAL NA LEGISLAÇÃO: CRITÉRIOS E MODALIDADES

A progressão funcional no serviço público é regulamentada por legislações específicas, que definem os critérios, as modalidades e os procedimentos para o avanço na carreira. No âmbito federal, a Lei nº 8.112/90 estabelece as diretrizes gerais para a progressão dos servidores públicos civis da União, enquanto os estados e municípios possuem autonomia para legislar sobre a matéria, observados os princípios constitucionais. Geralmente, a progressão funcional pode ocorrer por duas vias principais: a progressão por antiguidade, baseada no tempo de serviço, e a progressão por mérito, que considera o desempenho do servidor e sua participação em atividades de capacitação.

PROGRESSÃO POR ANTIGUIDADE: VALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E DO TEMPO DE SERVIÇO

A progressão por antiguidade, também conhecida como progressão horizontal, é uma forma de reconhecer a experiência acumulada pelo servidor ao longo do tempo. Ela se baseia na premissa de que o tempo de serviço em determinado cargo ou função contribui para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos práticos, que se refletem na melhoria do desempenho. Embora a progressão por antiguidade seja um direito do servidor, é importante que ela seja complementada por mecanismos que incentivem a busca por qualificação e aprimoramento contínuo, evitando a estagnação profissional.

PROGRESSÃO POR MÉRITO: INCENTIVO À QUALIFICAÇÃO E AO DESEMPENHO

A progressão por mérito, também chamada de progressão vertical, é uma modalidade que visa reconhecer e recompensar os servidores que se destacam pelo seu desempenho e pela sua dedicação ao desenvolvimento profissional. Essa modalidade de progressão geralmente está atrelada a avaliações de desempenho periódicas e à comprovação de participação em atividades de formação continuada, como cursos, treinamentos, seminários e congressos. Chiavenato (2014), em sua obra clássica sobre gestão de pessoas, ressalta a importância da avaliação de desempenho como um instrumento para identificar as necessidades de desenvolvimento dos colaboradores e para orientar as políticas de progressão funcional.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ELEMENTO CENTRAL NAS POLÍTICAS DE PROGRESSÃO FUNCIONAL

A vinculação entre formação continuada e progressão funcional é uma tendência crescente na Administração Pública brasileira. Cada vez mais, os planos de cargos e carreiras dos órgãos públicos estabelecem a participação em atividades de capacitação como um requisito essencial para o avanço na carreira. Essa vinculação se justifica pela necessidade de se garantir que a progressão funcional esteja alinhada ao desenvolvimento de competências e à melhoria do desempenho dos servidores. Wood Jr. e Picarelli Filho (2019), em seus estudos sobre carreiras no setor público, argumentam que a formação continuada deve ser vista como um investimento estratégico, e não como um custo, pois gera retornos significativos para a Ad-

ministração Pública em termos de eficiência, qualidade e inovação.

A IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO SERVIÇO PÚBLICO: DESAFIOS E MELHORES PRÁTICAS

Apesar dos inegáveis benefícios da formação continuada, sua implementação no serviço público enfrenta uma série de desafios, que vão desde a limitação de recursos orçamentários até a necessidade de se adaptar os programas de capacitação às especificidades de cada órgão e carreira. Bresser-Pereira (1998), em seus trabalhos sobre a reforma do Estado, já apontava para a necessidade de se profissionalizar a gestão pública, investindo na capacitação dos servidores e na modernização dos processos administrativos. Superar esses desafios exige um compromisso firme da alta administração, um planejamento estratégico consistente e a adoção de metodologias inovadoras de aprendizagem.

DESAFIOS NA GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

LIMITAÇÕES ORÇAMENTÁRIAS E A NECESSIDADE DE OTIMIZAÇÃO DE RECURSOS

Um dos principais desafios para a implementação de programas de formação continuada no serviço público reside nas limitações orçamentárias. Os recursos destinados à capacitação muitas vezes são insuficientes para atender às demandas de um universo amplo e heterogêneo de servidores. Para superar esse obstáculo, é fundamental que os órgãos públicos otimizem a aplicação dos recursos disponíveis, priorizando as ações de formação mais estratégicas e buscando parcerias com instituições de ensino e com o terceiro setor.

BUROCRACIA E RIGIDEZ DOS PROCESSOS ADMINISTRATIVOS

A burocracia e a rigidez dos processos administrativos também representam um desafio para a gestão da formação continuada no serviço público. A morosidade na contratação de instrutores, na aquisição de materiais didáticos e na liberação dos servidores para participarem das atividades de capacitação pode comprometer a efetividade dos programas de formação. Para enfrentar esse problema, é necessário simplificar e desburocratizar os procedimentos, adotando uma abordagem mais flexível e ágil na gestão da capacitação. Evans e Rauch (1999), em seus estudos sobre a burocracia estatal, argumentam que a adoção de práticas gerenciais modernas e a flexibilização das normas administrativas são essenciais para a melhoria da eficiência do setor público.

MELHORES PRÁTICAS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E ALINHAMENTO ÀS NECESSIDADES INSTITUCIONAIS

A efetividade dos programas de formação continuada depende, em grande medida, de um planejamento estratégico bem elaborado, que considere as necessidades específicas de cada órgão e as competências essenciais para o desempenho das funções públicas. Mintzberg (1994), em sua obra sobre planejamento estratégico, destaca a importância de se alinhar as ações de capacitação aos objetivos de longo prazo da organização. No contexto do serviço público, isso significa que os programas de formação devem estar em consonância com as metas institucionais e com as prioridades de governo.

DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE CAPACITAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DOS SERVIDORES

Um elemento crucial para o sucesso dos programas de formação continuada é a realização de um diagnóstico preciso das necessidades de capacitação dos servidores. Esse diagnóstico deve envolver a participação ativa dos próprios servidores, por meio de pesquisas, entrevistas e grupos focais, a fim de identificar as lacunas de competências e as áreas que requerem maior investimento em formação. Goldstein e Ford (2002), em seu livro sobre treinamento em organizações, ressaltam a importância de se envolver os treinandos no processo de planejamento e avaliação dos programas de capacitação, como forma de aumentar o engajamento e a efetividade da aprendizagem.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

A adoção de metodologias ativas de aprendizagem, que colocam o servidor no centro do processo de aprendizagem, é uma tendência cada vez mais forte na formação continuada no serviço público. Metodologias como a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida e os estudos de caso estimulam a participação ativa dos servidores, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Knowles (1980), um dos pioneiros no estudo da andragogia (educação de adultos), já defendia a importância de se considerar as experiências prévias dos aprendizes e de se criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e participativo.

Além disso, a utilização de tecnologias educacionais, como as plataformas de e-learning, os webinars e as redes sociais corporativas, tem se mostrado uma ferramenta valiosa para ampliar o alcance dos programas de formação continuada, reduzir custos e oferecer maior flexibilidade aos servidores. Rosenberg (2001), em seus trabalhos sobre e-learning, destaca o potencial das tecnologias digitais para transformar a forma como as organizações aprendem e se desenvolvem. No contexto do serviço público, a adoção dessas tecnologias pode contribuir para a democratização do acesso à capacitação e para a criação de uma cultura de aprendizagem contínua.

AVALIAÇÃO DE RESULTADOS E MENSURAÇÃO DO IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A avaliação de resultados é um componente essencial de qualquer programa de formação continuada. É por meio da avaliação que se pode verificar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados, se as competências dos servidores foram efetivamente aprimoradas e se os investimentos em capacitação estão gerando os retornos esperados. Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006) propõem um modelo de avaliação de treinamento em quatro níveis (reação, aprendizagem, comportamento e resultados), que pode ser adaptado para o contexto do serviço público.

No nível da reação, avalia-se a satisfação dos servidores com o programa de formação. No nível da aprendizagem, verifica-se se os conhecimentos e habilidades foram efetivamente adquiridos pelos participantes. No nível do comportamento, analisa-se se os conhecimentos adquiridos estão sendo aplicados no ambiente de trabalho. E, finalmente, no nível dos resultados, mensura-se o impacto da formação continuada no desempenho organizacional, na melhoria dos serviços públicos e no alcance dos objetivos institucionais.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO INSTRUMENTO DE VALORIZAÇÃO DO SERVIDOR E DE MELHORIA DO SERVIÇO PÚBLICO

A formação continuada, quando integrada a uma política consistente de progressão funcional e de desenvolvimento de carreiras, transcende a dimensão técnica e se converte em um poderoso instrumento de valorização do servidor público. Ao investir na capacitação de seus quadros, o Estado demonstra seu compromisso com o crescimento profissional dos servidores, reconhecendo seu potencial e estimulando seu engajamento. Eisenberger et al. (1986), em seus estudos sobre o suporte organizacional percebido, argumentam que quando os colaboradores percebem que a organização se preocupa com seu bem-estar e seu desenvolvimento, eles tendem a retribuir com maior comprometimento e lealdade.

RETENÇÃO DE TALENTOS E A CONSTRUÇÃO DE UM CORPO FUNCIONAL QUALIFICADO

A retenção de talentos é um dos grandes desafios da gestão de pessoas no serviço público. A competição com o setor privado por profissionais qualificados exige que a Administração Pública ofereça não apenas remuneração compatível, mas também perspectivas de crescimento e desenvolvimento profissional. A formação continuada, aliada a planos de carreira bem estruturados, é um fator crucial para atrair e reter os melhores profissionais, construindo um corpo funcional qualificado e comprometido com a excelência no serviço público. Pfeffer (1998), em seus trabalhos sobre gestão estratégica de pessoas, destaca a importância de se investir no desenvolvimento dos colaboradores

como forma de obter vantagem competitiva.

2.4.2 Motivação, Satisfação no Trabalho e a Melhoria do Clima Organizacional

A formação continuada também contribui para a motivação e a satisfação dos servidores no trabalho. Ao sentirem que estão se desenvolvendo profissionalmente e que seu esforço é reconhecido pela Administração, os servidores tendem a se sentir mais valorizados e engajados em suas atividades. Herzberg (1966), em sua teoria dos dois fatores, já apontava a importância do reconhecimento e das oportunidades de crescimento como fatores motivacionais intrínsecos, que contribuem para a satisfação no trabalho e para a melhoria do clima organizacional.

IMPACTO NA QUALIDADE DOS SERVIÇOS PRESTADOS À SOCIEDADE E NO FORTALECIMENTO DA CIDADANIA

Em última instância, o investimento em formação continuada no serviço público gera impactos positivos que extrapolam os limites da Administração Pública e se refletem na qualidade dos serviços prestados à sociedade. Servidores mais bem preparados, motivados e comprometidos com o aprimoramento constante estão mais aptos a atender às demandas dos cidadãos com eficiência, eficácia e cortesia. A formação continuada, portanto, é um instrumento fundamental para o fortalecimento da cidadania e para a construção de uma relação de confiança entre o Estado e a sociedade.

CONCLUSÃO

A análise aprofundada da relação entre formação continuada e progressão funcional no serviço público, realizada ao longo deste estudo, permite-nos tecer considerações conclusivas acerca da importância estratégica da capacitação para o desenvolvimento de carreiras no setor público e para o aprimoramento da Administração Pública como um todo. A revisão bibliográfica empreendida, alicerçada em obras de autores renomados e na legislação pertinente, evidenciou que a formação continuada não é apenas um instrumento de desenvolvimento individual, mas sim um pilar fundamental para a construção de um Estado mais eficiente, responsivo e comprometido com a entrega de serviços de qualidade à população.

A progressão funcional, nesse contexto, emerge como um mecanismo essencial de reconhecimento e valorização do servidor público, incentivando o aprimoramento constante e a busca pela excelência no desempenho das atribuições. Ao atrelar a progressão na carreira à participação efetiva em programas de formação continuada, a Administração Pública sinaliza, de forma inequívoca, a importância que atribui à capacitação de seus quadros e ao desenvolvimento de competências essenciais para o bom funcionamento do Estado. Essa vinculação, amparada pela legislação e corroborada por estudos acadêmicos, cria um ambiente propício ao desenvolvimento profissional, estimulando os servidores a investirem em sua formação e a se comprometerem com a melhoria contínua de seu desempenho.

Os benefícios da formação continuada para o serviço público são multifacetados e se manifestam em diversas dimensões. No âmbito individual, a capacitação contribui para o aprimoramento das competências técnicas e comportamentais dos servidores, ampliando sua capacidade de lidar com a complexidade das demandas inerentes à gestão pública. Além disso, a formação continuada impacta positivamente a motivação, a satisfação no trabalho e o sentimento de valorização profissional, fatores que, em conjunto, contribuem para a retenção de talentos e para a construção de um clima organizacional mais saudável e produtivo.

No âmbito organizacional, a formação continuada se traduz em um investimento estratégico que gera retornos significativos em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados. Servidores mais bem preparados estão mais aptos a desempenhar suas funções com excelência, a otimizar recursos, a implementar inovações e a contribuir para o alcance dos objetivos institucionais. A capacitação permanente, portanto, é um fator chave para a modernização da Administração Pública e para a construção de uma governança mais efetiva e alinhada às expectativas da sociedade.

Contudo, a efetiva implementação de programas de formação continuada no serviço público perpassa a superação de desafios significativos. As restrições orçamentárias, a burocracia excessiva, a necessidade de se

garantir a isonomia no acesso às oportunidades de capacitação e a dificuldade de se mensurar o impacto real da formação na melhoria dos serviços públicos são apenas alguns dos obstáculos que precisam ser enfrentados. Para transpor essas barreiras, é fundamental que haja um compromisso firme e duradouro da alta administração com a política de formação continuada, que deve ser vista não como um gasto, mas sim como um investimento estratégico no capital humano do Estado.

A adoção de metodologias ativas de aprendizagem, a utilização de tecnologias educacionais, a realização de diagnósticos precisos das necessidades de capacitação e a implementação de sistemas robustos de avaliação de resultados são algumas das melhores práticas que podem contribuir para a efetividade dos programas de formação. Além disso, é fundamental que se promova uma cultura organizacional que valorize a aprendizagem contínua, o compartilhamento de conhecimentos e a inovação, criando um ambiente propício ao desenvolvimento profissional e à melhoria constante do serviço público.

Em síntese, a formação continuada é um elemento indissociável da progressão funcional no serviço público e um instrumento fundamental para a construção de um Estado mais eficiente, transparente e comprometido com o bem-estar social. Investir na capacitação dos servidores públicos é investir no futuro do país, na qualidade dos serviços prestados à população e no fortalecimento da democracia. As evidências apresentadas ao longo deste estudo reforçam a necessidade premente de se consolidar uma política de Estado para a formação continuada no serviço público, que seja abrangente, perene e alinhada às necessidades da Administração Pública e aos anseios da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

AGUINIS, Herman; KRAIGER, Kurt. Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society. Annual Review of Psychology, v. 60, p. 451-474, 2009.

BOYATZIS, Richard E. Competencies in the 21st Century. Journal of Management Development, v. 27, n. 1, p. 5-12, 2008.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma do Estado para a Cidadania: A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional. São Paulo: Editora 34; Brasília: ENAP, 1998.

CAIDEN, Gerald E. Administrative Reform Comes of Age. Berlin: Walter de Gruyter, 1991.

CASCIO, Wayne F. Managing Human Resources: Productivity, Quality of Work Life, Profits. 11. ed. New York: McGraw-Hill, 2018.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de Pessoas: O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações. 4. ed. Barueri: Manole, 2014.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Direito Administrativo. 30. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

DRUCKER, Peter F. Management Challenges for the 21st Century. New York: HarperBusiness, 1999.

EISENBERGER, Robert; HUNTINGTON, Robin; HUTCHISON, Steven; SOWA, Debora. Perceived Organizational Support. Journal of Applied Psychology, v. 71, n. 3, p. 500-507, 1986.

EVANS, Peter; RAUCH, James E. Bureaucracy and Growth: A Cross-National Analysis of the Effects of "Weberian" State Structures on Economic Growth. American Sociological Review, v. 64, n. 5, p. 748-765, 1999.

FERNANDES, Bernardo Gonçalves. Curso de Direito Administrativo. 10. ed. Salvador: Juspodivm, 2018.

GOLDSTEIN, Irwin L.; FORD, J. Kevin. Training in Organizations: Needs Assessment, Development, and Evaluation. 4. ed. Belmont: Wadsworth, 2002.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HALL, Douglas T. Careers In and Out of Organizations. Thousand Oaks: Sage Publica-

tions, 2002.

HERZBERG, Frederick. Work and the Nature of Man. Cleveland: World Publishing, 1966.

KIRKPATRICK, Donald L.; KIRKPATRICK, James D. Evaluating Training Programs: The Four Levels. 3. ed. San Francisco: Berrett-Koehler, 2006.

KNOWLES, Malcolm S. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall/ Cambridge Adult Education, 1980.
LONDON, Manuel; MONE, Edward M. Career Management & Survival in the Workplace: Helping Employees Make Tough Career Decisions, Stay Motivated, and Reduce Career Stress. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

LONGENECKER, Clinton O.; FINK, Laurence S. Creating Human Resource Management Value in the Twenty-first Century: seven steps to strategic HR. Human Resource Management Review, v.15, n.1, p. 83-96, 2005

MARRAS, Jean Pierre. Administração de Recursos Humanos: do operacional ao estratégico. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

MEIRELLES, Hely Lopes. Direito Administrativo Brasileiro. 42. ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

MINTZBERG, Henry. The Rise and Fall of Strategic Planning. New York: Free Press, 1994.

NOE, Raymond A. Employee Training and Development. 7. ed. New York: McGraw-Hill, 2017.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. Reinventando o Governo: Como o Espírito Empreendedor Está Transformando o Setor Público. Brasília: MH Comunicação, 1992.

PALUDO, Augustinho Vicente. Administração Pública. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2019.

PFEFFER, Jeffrey. The Human Equation: Building Profits by Putting People First. Boston: Harvard Business School Press, 1998.

ROSENBERG, Marc J. E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age. New York: McGraw-Hill, 2001.

WOOD JR., Thomaz; PICARELLI FILHO, Vicente. Remuneração Estratégica: a nova vantagem competitiva. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019

TDAH – ASPECTOS CLÍNICOS, PEDAGÓGICOS E SOCIAIS: REFLEXÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

MAYARA DEL CARMEN LOPEZ PARRA

RESUMO
Este estudo objetivou abordar estudos que investigam os sentidos e significados atribuídos ao diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH por adultos clinicamente avaliados como portadores do transtorno na infância. A partir do estudo teórico e a revisão da literatura analisamos as configurações psíquicas que tais fenômenos, como o TDAH, suscitam e seus efeitos no desdobramento dos laços sociais. Fatores ambientais e genéticos estão relacionados ao transtorno e o diagnóstico precoce é uma das formas de tratamento. Constatou-se, também, que os modos de organização da vida social na atualidade, evidenciam determinadas formas de pensar e agir, dentre as quais se incluem fenômenos como a desatenção, a hiperatividade e impulsividade. A questão fundamental que nos leva a estudar este tema está vinculada na prática pedagógica, onde percebemos que existem fatores que podem influenciar e prejudicar o desempenho dos educandos, incluindo diversos problemas tanto de ordem familiar, social e principalmente os que afetam a atenção. Por fim buscamos informações para compreender os diferentes aspectos associados (comportamento e relacionamento da criança hiperativa), possibilitando alternativas para um melhor atendimento na área educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH; Escola; Aprendizagem; Prática Pedagógica.

ABSTRACT
This study aimed to study studies that investigate the meanings and meanings attributed to the diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) by adults clinically evaluated as having the disorder in infancy. From the theoretical study and the review of the literature we analyze the psychic configurations that such phenomena, such as ADHD, provoke and their effects in the unfolding of social ties. Environmental and genetic factors are related to the disorder and early diagnosis is one of the forms of treatment. It was also observed that the ways of organizing social life in the present day, show certain ways of thinking and acting, among which include phenomena such as inattention, hyperactivity and impulsivity. The fundamental question that leads us to study this theme is linked in pedagogical practice, where we perceive that there are factors that can influence and undermine the performance of the educated, including several problems of family, social and especially those that affect the attention. Finally, we seek information to understand the different associated aspects (behavior and relationship of the hyperactive child), making possible alternatives for better care in the educational area.

KEYWORDS: Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD; School; Learning; Pedagogical Practice

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neuropsicológico com base biológica que está atingindo um número considerável de crianças em todas as escolas no Brasil e no mundo, chegando a um índice de 10% da população mundial. É de caráter hereditário, prejudicando assim, crianças com os mais frequentes sintomas caracterizados pela desatenção e hiperatividade. Problemas acentuados são percebidos no relacionamento familiar como os de comportamento, de seguir regras e no convívio escolar e social.

A criança portadora de TDAH, em sala de aula, exige uma atenção especial por parte do professor e nada melhor que este esteja bem preparado para saber contornar a situação, auxiliando o aluno nas atividades pedagógicas, utilizando a metodologia mais adequada em sala de aula; bem como direcionamento das tarefas e no relacionamento do grupo, sendo um mediador entre o portador de TDAH e os demais alunos, pois segundo Mattos, 2001, p. 60: “O professor deve manter a rotina constante e previsível: uma

criança com TDAH necessita de um meio estruturado que tenha normas e regras claramente estabelecidas". Com uma didática e uma ação pedagógica voltada para as necessidades especiais do hiperativo, integradas a um acompanhamento psicológico e em alguns casos o uso de medicamentos para amenizar as comodidades do transtorno.

Conforme (GOLDSTEIN, 1998), o TDAH é realmente uma doença e como tal precisa ser tratada. De início há necessidade de um diagnóstico multidisciplinar para direcionar o tratamento que consiste em terapia psicológica, atendimento fonoaudiólogo, atendimento psicopedagógico e neurológico, todos estes atendimentos irão depender do indivíduo em questão. O tratamento deve ser administrado de acordo com o grau do transtorno que cada indivíduo apresenta. Existem crianças que o seu grau é em menor escala de desatenção e hiperatividade, poderá ter uma melhora através de um tratamento multidisciplinar, em alguns casos ministram-se medicamentos neuro estimulantes, para que estimulem os neurotransmissores deficientes. Em outros casos mais leves, o auxílio de uma terapia comportamental com paciente e com a família, já resolve, em casos mais graves, exige-se uma ação multidisciplinar: professores, médicos, terapeutas e medicamentos juntamente com a parceria dos pais.

Crianças diagnosticadas como portadoras de TDAH, na escola, apresentam dificuldades para manter a atenção por um período curto de tempo, apresentam uma leitura defasada, muitas vezes uma escrita ilegível e uma desorganização geral, a ponto de comprometer o aprendizado. Essas crianças são mais lentas para aprender e encontram muitas dificuldades em concentração, qualquer ruído tira a sua atenção.

O objetivo do presente estudo é oportunizar uma reflexão sobre o TDAH, buscando alternativas que possam amenizar os sintomas deste transtorno, visando contribuir para a melhoria do estado geral do portador, consequentemente melhorando sua qualidade de vida, bem como no ambiente escolar auxiliando o professor no reconhecimento do aluno com déficit de atenção e hiperatividade; como funciona o dia de uma criança portadora de um TDAH; para onde encaminhar o aluno caso haja suspeita que o aluno seja portador do TDAH; proporcionar interação entre pais, alunos, professores e profissionais envolvidos; informar aos professores que pequenas mudanças em relação às estratégias podem auxiliar e fazer diferença na aquisição do aprendizado do discente.

TDAH – CARACTERÍSTICAS

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH segundo ABDA – Associação Brasileira de Déficit de Atenção) é um transtorno neurobiológico de causa genética que aparece na infância e acompanha o indivíduo para vida toda, caracterizada por distração, agitação, impulsividade, dificuldades com organização e planejamento. Em termos funcionais, as características mais comuns envolvem hiperfunção de áreas específicas do córtex cerebral. Em termos comportamentais, prejudica o desempenho em situações que exijam maior controle e regulação da atenção, restrição dos movimentos ou capacidade de pensar e refletir antes de agir. Desde pequenos estas crianças portadoras de TDAH se apresentam inquietas. Em casa, correm todo tempo, sempre agitadas e nada os detêm nem sequer o perigo. Tiram brinquedos do lugar esparramando tudo pelo chão e, quase sem usá-los (PHELAN, 2005).

O DSM-IV propõe os seguintes critérios de diagnósticos para os transtornos de aprendizagem:

O rendimento na leitura, cálculo ou expressão é substancialmente inferior ao esperado pela idade, escolarização e nível de inteligência, avaliação através de provas normativas.

Os problemas de aprendizagem interferem significativamente no rendimento académico ou nas atividades da vida quotidiana que requer leitura, cálculo ou escrita.

Os transtornos de aprendizagem devem diferenciar das variações no rendimento escolar, ou de dificuldades devidas à falta de oportunidades educativas, escolarização ou métodos pedagógicos deficientes ou fatores culturais.

O DSM-IV subdivide o TDAH em três tipos: a) TDAH com predomínio de sintomas de desatenção; b) TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade; c) TDAH combinado. O tipo com predomínio

de sintomas de desatenção é mais frequente no sexo feminino e parece apresentar, conjuntamente com o tipo combinado, uma taxa mais elevada de prejuízo acadêmico. As crianças com TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade, por outro lado, são mais agressivas e impulsivas do que as crianças com os outros dois tipos, e tendem a apresentar altas taxas de rejeição pelos colegas e de impopularidade. Embora sintomas de conduta, de oposição e de desafio ocorram mais frequentemente em crianças com qualquer um dos tipos de TDAH, o tipo combinado está mais fortemente associado a esses comportamentos. Além disso, o tipo combinado apresenta também um maior prejuízo no funcionamento global, quando comparado aos dois outros grupos.
De acordo com Goldstein, (2006) o TDAH é com frequência apresentado, erroneamente, como um tipo específico de problema de aprendizagem. Ao contrário, sabe-se que as crianças com TDAH são capazes de aprender, mas têm dificuldades em se sair bem na escola devido ao impacto que os sintomas deste transtorno têm sobre uma boa atuação.
O diagnóstico do TDAH baseado nos atuais anuais de classificação de doenças parte de um raciocínio que prevê a concomitância da tríade de manifestações sintomáticas – desatenção, hiperatividade e impulsividade – em uma única unidade nosológica. A função psíquica da atenção está relacionada à vigilância e à tenacidade, e seu déficit denota uma sensibilidade ao estímulo, o que torna fácil a mudança de foco e difícil a fixação da atenção a uma só tarefa.
A hiperatividade é um excesso de inquietação psicomotora, manifesta na dificuldade em permanecer em atividades prolongadas. Já a impulsividade, um prejuízo na capacidade de interromper reações, levando ao "agir sem pensar". De acordo com esta metodologia diagnóstica, a manifestação de forma isolada de um desses campos de sintomas seria insuficiente para caracterizar o quadro, embora esteja presente no DSM uma subdivisão de acordo coma predominância de cada um dos campos de sintomas (subtipo predominantemente desatento, subtipo predominantemente hiperativo e subtipo combinado). Na CID o diagnóstico de TH é mais restrito, exigindo a presença simultânea de sintomas nas três áreas. Atualmente as pesquisas que se baseiam nos critérios diagnósticos do DSM ou em critérios semelhantes, como o transtorno hipercinético do manual de classificação internacional de doenças (CID-10), indicam a presença do transtorno em 3 a 6% de crianças em idade escolar, sendo observada a manutenção dos sintomas na vida adulta em até 70% dos casos (BARKLEY, 2008).
Diagnosticar o TDAH se deve ao fato de que se tratam de comportamentos básicos da natureza humana:

Todos nós estamos propensos a ter desatenção e impulsividade em um momento ou outro, especialmente se estivermos sob estresse físico ou mental. O simples fato de que o indivíduo pode ser desatento ou impulsivo tem pouco valor diagnóstico, pois existem muitas tendências humanas nesse sentido. Se alguns sintomas de doenças mentais (p. ex. alucinações) são patognômicos, não se pode dizer o mesmo do TDAH. Os sintomas em si, não demarcam necessariamente o funcionamento anormal, e é claro eu o TDAH não é o único nesse sentido. Quase todas as doenças mentais, da depressão à mania, representam tendências humanas normais que deram errado (BARKLEY, 2008, p. 439).

Apesar das características do TDAH na infância apresentarem distinções em relação ao TDAH na vida adulta, o diagnóstico, atualmente, segue os mesmos critérios do DSM. Por este motivo, estudos me apontam os critérios clínicos para aplicação do diagnóstico em adultos deveriam ser mais flexíveis por uma insuficiência de dados que possam distinguir diferentes fases na vida adulta. Tais insuficiências estimularam autores a pesquisar e desenvolver novos instrumentos de avaliação além do DSM-IV, como por exemplo, o Wender-Utah, o Conner's, o Adult Self-Report Scale entre outros (BARKLEY, 2008). Portanto, investigar a existência dos sintomas na infância tornou-se também critério para o diagnóstico em adultos. A constatação da persistência na vida adulta depende da rigidez dos critérios de avaliação: aproximação 15% dos sujeitos mantém o quadro

na visão daqueles que avaliam a persistência sindrômica através de um conceito mais rígido que exige a presença de 6 ou mais sintomas, e até 60% para os que trabalham com um conceito mais flexível, de persistência sintomática ou de comprometimento funcional (FARAONE & BIEDERMAN et al. 2006 apud LUOZÃ, 2010).

A literatura médica aponta que o quadro clínico do TDAH na vida adulta, assim como na infância, apresenta sérias perturbações devido a comportamentos impulsivos e desatentos ao longo da vida, com problemas no trabalho, ansiedade intensa, sentimento de inquietação, perda de emprego, mau desempenho acadêmico, insatisfação nos relacionamentos interpessoais e inadequação geral ao cotidiano. Além disso, é frequente a presença de "problemas secundários" (BARKLEY, 2008, p. 444), como depressão, baixo estima e cansaço, relacionados aos anos de frustração e fracasso.

AS BASES BIOLÓGICAS DO TDAH

A inesperada contradição entre a "boa" educação recebida e o "mau" comportamento das crianças traz à tona, na virada do século, as observações do médico George Frederic Still sobre a influência da genética e da biologia nas causas do DDA (déficit de atenção) e a teoria de William James, psicólogo americano que acreditava que os déficits ocorriam por uma relação causal como um defeito no córtex cerebral).

Em 1934, Eugene Kahn e Louis H. Cohen retomam as observações deixadas por Still e James. Kahn e Cohen concluem que as características básicas para a tríade diagnóstica dos sintomas de DDA são: distratibilidade, impulsividade e inquietação. Em 1937, Charles Bradley relatou o êxito do uso do fármaco benzedrina, um estimulante, para tratar as crianças com distúrbios de comportamento. No início da década de 1970, a definição da síndrome passou a incluir não apenas a hiperatividade evidente no comportamento, mas também os sintomas mais sutis de distraimento e impulsividade (HALLOWELL & RATEY, 1999, p. 320-323).

Kornetsky (1970), comentado por Hallowell e Ratey (1999), propôs a hipótese de Catecolamina para a Hiperatividade. As catecolaminas são compostas que incluem os neurotransmissores noradrenalina (norepinefrina) e dopamina sintetizados a partir do aminoácido tirosina. Ele concluiu que o DDA pode ser provocado por uma baixa produção desses neurotransmissores.

Talvez seja o regulador exclusivo do DDA, mas é correto afirmar que muitas drogas atuam sobre a norepinefrina e dopamina, o que representa um avanço na busca pelo tratamento mais específico do DDA, embora os estudos das duas últimas décadas não tenham conseguido documentar o papel específico das catecolaminas no DDA.

Mattes e Gualtieri, citados por Hallowell e Ratey (1999), especularam que os lobos frontais estariam envolvidos no distúrbio do déficit de atenção em razão da similaridade entre os sintomas do DDA e as síndromes do lobo frontal resultantes de traumatismos ou lesões nas áreas frontais.

Muitos sintomas do DDA surgem porque o cérebro perde a capacidade de "pisar nos freios" de maneira satisfatória, em razão de uma perturbação nos processos inibitórios do córtex, ou camada externa do cérebro. Sem essa inibição o cérebro não é capaz de bloquear as respostas impróprias, fazendo com que a impulsividade e hiperatividade emerjam.

Muitos medicamentos já foram utilizados para o tratamento desse transtorno e diversas teorias apresentadas para apontar as suas causas, muitos pesquisadores e especialistas estão envolvidos na busca por uma solução e por respostas. Os medicamentos empregados para tratar o DDA incluem os estimulantes ritalina, cybert, dexedrina e os antidepressivos tricíclicos, que agem nos sistemas da catecolamina e serotonina de modo a corrigir os processos atencionais desregulados e desacelerar o fluxo de vida acelerado.

As drogas aumentam os níveis dos neurotransmissores, proporcionando uma maior disponibilidade do neurotransmissor em questão para uso pelo cérebro. Os estimulantes criam um equilíbrio na química das regiões frontais do cérebro sem que seja preciso que o sistema inteiro se modifique, permitindo um controle tônico dos sistemas frontais do córtex cerebral.

Porém, já sabemos que esse distúrbio constitui um problema neurológico e precisa ser tratado, mas, infelizmente, não há uma cura definitiva, há apenas mecanismos para amenizar o problema, como, por exemplo, o uso de medicamentos, acompanhamento clínico e psicológico, apoio familiar e, principalmente, muita informação e compreensão sobre o assunto por parte dos pais e professores, pois estão diretamente ligados ao desenvolvimento das crianças e são responsáveis por ele (HALLOWELL & RATEY, 1999, pp. 327-337).

Rohde, mencionado por Viaro (2008), também relata que as intervenções psicofarmacológicas giram em torno da terapia com psicofármacos para o TDAH e ainda depende das comorbidades presentes. O fármaco mais utilizado é o metilfenidato (ritalina), um estimulante que inibe a impulsividade e reduz a hiperatividade, melhorando os níveis de atenção. A dose terapêutica normalmente se situa na faixa de 20 a 60 mg/dia. Os principais efeitos secundários no início do tratamento são a insônia e a falta de apetite, o que pode piorar ainda mais o mau comportamento da criança nessa fase de tratamento.

Outros estudos demonstram uma prevalência significativamente maior de uso abusivo/dependência de drogas em adolescentes com TDAH que não foram tratados com estimulantes quando comparados a jovens com o transtorno e que foram tratados com medicamentos, entretanto, vários estudos apontam a possibilidade de uso inadequado dos estimulantes por pessoas não portadoras do transtorno. Esses fatores e informações são importantes para podermos perceber o universo em que a criança portadora de TDAH está envolvida e assim delinearmos nossas estratégias de apoio e intervenção.

Segundo Fullan (2000), citado por Viaro (2008), em crianças com o diagnóstico de TDAH, o desenvolvimento cognitivo deve ocorrer com a ajuda de todos os envolvidos no processo: especialistas, médicos, professores, coordenadores pedagógicos e pais. Para que haja sucesso escolar das crianças com TDAH há a necessidade de vários tratamentos e intervenções.

Goldstein (2007), mencionado por Viaro (2008), cita três tipos de intervenções: a primeira é o uso de medicamento; a segunda e a terceira são técnicas, não médicas, as quais pais e professores devem compreender e utilizar. Uma delas refere-se às formas de gerenciar eficazmente o ambiente doméstico e escolar da criança para reduzir os problemas associados à hiperatividade.

Existem ainda fatores importantes que dificultam o aprendizado das crianças com TDAH. Hallowell e Ratey (1999) comentam que o sofrimento causado por um distúrbio de aprendizagem associado ao déficit de atenção (DA) reside não somente no esforço da pessoa para "funcionar" cognitivamente, mas nas "desconexões" que ela pode sofrer em relação à linguagem e ao pensamento, à expressão e à criatividade, à leitura e articulação das palavras, assim como na relação com as pessoas e as formas de expressar seus sentimentos, além disso, alguns dos prazeres proporcionados pelo transtorno são as variações fantasiosas e criativas que proporcionam. Enquanto a criança com dislexia e DA pode gaguejar, tropeçar ou se revirar enquanto desliga da palavra, da página ou da pessoa, ela também pode se superar porque pode deparar com algo novo e motivador, por isso, é vital que a preservemos da vergonha, da crítica, do derrotismo e da desvalorização.

Quando se lida com o TDAH é importante observar que ele está associado a outras dificuldades de aprendizado. Na visão de Pennington, citado por Hallowell e Ratey (1999), esse transtorno constitui um entre vários distúrbios de aprendizagem. Na grande maioria das vezes um distúrbio de aprendizagem está relacionado a um problema no sistema neuropsicológico que afeta de modo adverso o desempenho escolar. Uma criança normal pode apresentar um baixo desempenho sem ter um distúrbio de aprendizagem, em razão de outros fatores emocionais ou sociais.

Existem vários distúrbios que afetam a aprendizagem, incluindo nesse grupo o retardo mental, a dislexia, os transtornos do desenvolvimento da linguagem, dificuldades de aprendizagem no hemisfério direito (problemas com matemática, caligrafia, artes e cognição social), autismo e memória adqui-

rida (decorrentes de traumatismo craniano ou convulsão). O próprio TDAH é um tipo de distúrbio de aprendizagem e pode ser acompanhado de outros transtornos como a dislexia ou distúrbio de memória adquirida, ou por dificuldade específica de aprendizagem relacionada à matemática (discalculia), ortografia, etc.

O TDAH afeta todas as áreas da cognição e tende a exacerbar qualquer dificuldade específica de aprendizagem, porém, não inviabiliza por completo qualquer função cognitiva, é bem mais amplo que isso. O distúrbio de aprendizagem mais comum é a dislexia, que é considerada uma dificuldade de ler ou escrever na língua nativa e não pode ser explicada por qualquer outra causa, como escolaridade limitada, visão ou audição fracas, lesões cerebrais ou retardo mental. Alguns disléxicos têm dificuldades com a ortografia, outros invertem as letras, outros preveem letras ou sons de forma incorreta, o que dificulta a leitura das palavras (HALLOWELL & RATEY, 1999, p. 203).

Os mesmos autores anteriormente citados comentam que os cérebros dos disléxicos parecem ser diferentes dos cérebros normais, contendo nódulos anormais no córtex cerebral que podem interferir no modo como o cérebro percebe e processa os fonemas ou partículas sonoras que formam as palavras. O processamento fonológico comprometido leva à dificuldade de leitura, ortografia e escrita, características da dislexia. Os sintomas primários do TDAH (atenção irregular, impulsividade e inquietude), por exemplo, podem dificultar a leitura, imitando a dislexia. Desse modo, os dois distúrbios podem coexistir ou ocorrer de forma independente. Os problemas de processamento auditivo também ocorrem com certa frequência e interferem na capacidade do cérebro de compreender totalmente o que "ouve". A criança pode não ter problema auditivo, mas pode ter dificuldade na percepção do som que entra no cérebro, uma vez que o córtex cerebral tem dificuldade em processá-lo ou interpretá-lo de maneira que faça sentido.

É importante lembrar que o mecanismo exato subjacente ao distúrbio do déficit de atenção permanece desconhecido, porém, há uma grande certeza a respeito desse distúrbio: ele não é um mau comportamento que depende da vontade, uma falha moral, falta de tentativa ou incapacidade de interessar-se pelo mundo. Além disso, os estudos neurobiológicos mostram que a síndrome tem raízes no sistema nervoso central. No entanto, no século XIX, e antes disso, o "mau" comportamento era visto como defeito moral e o "tratamento" era o castigo físico (HALLOWELL & RATEY, 1999, pp. 318-319).

Do ponto de vista de Barkley, mencionado por Viaro (2008), os professores geralmente respondem aos problemas desafiadores exibidos pelas crianças portadoras de TDAH passando a ser mais controladores e autoritários com elas e, com o tempo, suas frustrações com tais crianças podem induzir a comportamentos defensivos ainda mais negativos em suas interações. Enquanto não estiverem seguros sobre o quão negativamente as relações inadequadas de professor-aluno afetam a adaptação da criança portadora de TDAH a longo prazo, os docentes, certamente, podem piorar suas próprias relações, empobrecendo suas conquistas sociais e acadêmicas, reduzindo sua motivação para aprender e ensinar na escola e diminuindo sua autoestima. Isso tudo pode resultar no insucesso da criança e, consequentemente, na evasão escolar. Portanto, exigem dos professores paciência, responsabilidade na relação humana e disponibilidade.

Faz-se necessário, portanto, desenvolver um repertório de intervenções para atuar eficientemente no ambiente da sala de aula com a criança portadora de TDAH. Um constante número de atividades deve ser desenvolvido para educar e melhorar as habilidades deficientes dessas crianças. O professor deve estar atento e preparado para receber portadores de TDAH e procurar conhecer melhor o quadro da disfunção e procurar ajuda e apoio junto à equipe pedagógica, especialistas, médicos e pais para, assim, buscar estratégias que ajudem no desenvolvimento da criança com TDAH.

Goldstein, citado por Viaro (2008), apresenta as seguintes orientações para desenvolver a atenção e a linguagem da criança com TDAH

em sala de aula:
Proporcionar estrutura, organização e constância (sempre a mesma arrumação das cadeiras, programas diários e regras claramente definidas);
Colocar a criança perto de colegas que não a provoquem (perto da mesa do professor, na parte de fora do grupo);
Elogiar, encorajar e ser afetuoso (essas crianças desanimam facilmente);
Dar responsabilidades que elas possam cumprir, fazendo com que se sintam necessárias e valorizadas;
Proporcionar um ambiente acolhedor, demonstrando calor e contato físico de maneira equilibrada;
Nunca provocar constrangimento ou menosprezar o aluno;
Favorecer oportunidades sociais e proporcionar trabalho de aprendizagem em grupos pequenos, pois em grupos menores as crianças conseguem melhores resultados;
Comunicar-se com os pais da criança porque, geralmente, eles sabem o que é melhor para o seu filho;
Diminuir o ritmo do trabalho e parcelar as tarefas (tarefas de cinco minutos cada trazem melhores resultados do que duas tarefas de meia hora);
Adaptar suas expectativas relativas à criança, levando em consideração as diferenças e inabilidades decorrentes do TDAH;
Recompensar os esforços, a persistência e o comportamento bem-sucedido ou bem planejado;
Proporcionar exercícios de consciência e treinamento dos hábitos sociais da comunidade (uma avaliação frequente sobre o comportamento da criança consigo mesma e com os outros, ajudará bastante);
Estabelecer limites claros e objetivos;
Facilitar o frequente contato aluno/ professor, pois auxilia em um controle extra sobre a criança e possibilita oportunidades de reforço positivo e incentivo a um comportamento mais adequado.
Não obstante, existem outros autores que também apresentam suas estratégias para aplicação de situações que envolvem o melhor desempenho da criança em sala de aula ou na sua vida diária. Construir estratégias constitui um processo ativo de constantes modificações e ajustes e que envolve, esforço, dedicação, trabalho e estudos.
Hallowell e Ratey (1999, pp. 304 -317) apresentam cinquenta sugestões para a gerência do transtorno em sala de aula. É importante ressaltar que o trabalho do professor em uma turma que possua três alunos com diagnóstico desse transtorno pode ser extremamente cansativo, principalmente se essas crianças apresentam outros problemas médicos associados. Por isso, é preciso consultar um especialista, buscar auxílio e apoio com outros profissionais, manter contato constante com a família, apresentando os sucessos e ou insucessos. Assegurar-se que o que se faz é um esforço coletivo, reconhecendo os limites, etc., facilitará o desempenho do professor, a relação com o aluno e, principalmente, o desenvolvimento da criança.

ESCOLA, DOCÊNCIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNODS COM TDAH

Sabemos que não é função do professor realizar diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, porém, este profissional precisa estar atento e provido de conhecimento sobre o distúrbio para identificar e tomar atitudes cabíveis ao docente.
O professor tem papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos com TDAH. Na maioria das vezes é ele quem percebe alterações no comportamento de seus alunos.

Os professores são, com frequência, aqueles que mais facilmente percebem quando um aluno está tendo problemas de atenção, aprendizagem, comportamento ou emocionais/afetivos e sociais (ROHDE, 2003, p. 205).

Com relação à sala de aula, o professor precisa dar um novo formato à sua aula, tornando-as dinâmicas e objetivas, com atividades que sejam motivadoras e que as instruções dadas sejam claras e que principalmente acompanhem o ritmo e interesse dos alunos com transtorno. Também terá papel importantíssimo o professor que procurar estar sempre próximo a este aluno trabalhando a importância de regras e dos limites, avaliando diariamente, de forma a promover sua autoestima, ajudando-o a descobrir por si próprio as estratégias mais funcionais.

Para Farrell (2008) “estes auxílios e a verificação da compreensão ajudam o aluno a compreender e a seguir sequências de atividades e ajuda-o a melhorar a concentração” (FARRELL, 2008, p. 79). Algumas mudanças são necessárias e não se limitam apenas à didática, mas também ao espaço físico da sala de aula que também contribui para facilitar a aprendizagem.

Para Barkley (2002), a realização de trabalhos em grupos pode melhorar a participação da criança fazendo com que tenha uma participação mais ativa em sala.

Para Coll et ali (1999), o papel do professor destina-se à modulação e focalização dos estímulos de acordo com suas necessidades cognitivas das crianças, podendo ser revertidas ou atenuadas dentro do processo de desenvolvimento cognitivo. Desta maneira, caberá ao professor identificar o grau de satisfação do seu aluno com o ambiente escolar, agir de forma preventiva através de observações de adequação idade/fase buscando um equilíbrio e estar constantemente atualizando-se na busca de alternativas eficazes na aprendizagem de seus alunos apesar de sua diversidade.

Os professores devem conhecer bem as possibilidades de aprendizagem dos alunos, os fatores que a favorecem e as necessidades mais específicas deles. Somente com tal conhecimento poderá ser ajustadas as ajudas pedagógicas ao processo de construção pessoal de cada aluno (COLL et. ali, 1999, p. 294). A aprendizagem não deverá estar direcionada apenas para as aquisições de conhecimentos cognitivos ou somente para mudanças de comportamento. As ações pedagógicas e as propostas curriculares precisam ser elaboradas para alcançar novas percepções do sujeito na escola, tendo um olhar atento para as maneiras diversas de aprender e de interagir com os saberes e com o contexto sócio cultural, uma vez que a instituição escolar tem papel fundamental na sociedade, pois busca promover a formação e socialização dos indivíduos. Desta maneira, todos devem ter a inserção nesta instituição, inclusive aqueles com TDAH.

De acordo com o DMS IV, a criança portadora de TDAH deve apresentar os sintomas em dois ambientes diferentes: ambiente familiar e na escola. Porém, segundo Silva (2003) é a partir da entrada da criança na escola, que se pode identificar o problema com mais eficácia. Ainda nesta linha de pensamento, Silva (2003) afirma que as dificuldades maiores começam a surgir no âmbito escolar quando a criança é solicitada a cumprir metas e seguir rotinas. Sendo assim, pode-se afirmar que a criança hiperativa precisa ajustar-se às regras e à estrutura de uma educação continuada, sem tantas cobranças quanto ao seu desempenho.

O papel da escola, segundo Silva e Souza (2005), é primordial para o pleno desenvolvimento da criança em todas as áreas, incluindo o desenvolvimento social e de comunicação, principalmente para as que são portadoras de TDAH. No entanto, o professor tem papel fundamental no acompanhamento e encaminhamento da criança que apresenta sinais de TDAH.

Gonçalves (2011) afirma que o professor deve ser capaz de orientar os pais, indicando o caminho até o psicopedagogo tornando-se o elo principal entre a família e os especialistas envolvidos no tratamento. Desta forma, pode-se afirmar que o autor defende que não é papel do professor fazer o diagnóstico, mas sim esclarecer a família sobre todas as dificuldades que ocorrerá em torno da vida acadêmica, social e pessoal da criança, bem como acompanhar o desenvolvimento pedagógico.

O acolhimento adequado do portador de TDAH no âmbito da escola permite uma clara melhora do ambiente escolar para todos, diminuindo problemas que têm inquietado os profissionais da educação. A identificação e o adequado manejo dos portadores, ao determinar um melhor ambiente escolar para professores e alunos, aumenta a satisfação das famílias de portadores e não portadores com a escola, pelo olhar individualizado desta em relação aos seus alunos, reconhecendo suas potencialidades e dificuldades.

É de suma importância ter consciência que a educação inclusiva não se faz apenas por decretos ou diretrizes. Ela é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-los. Por ser uma construção coletiva requer mobilização, discussão e ação de toda a comunidade escolar.

Concretizar a inclusão é um grande desafio já

que envolve mudanças na concepção sociedade, de homem, de educação e de escola. Mudar concepções já solidificadas e enraizadas em nome de outro modelo de educação não é uma tarefa fácil, principalmente quando as mudanças vão favorecer pessoas que foram excluídas e marginalizadas na sociedade e consequentemente na escola.
Portanto, é necessário que haja uma aproximação das famílias dos alunos portadores de TDAH com a Escola, pois,

A colaboração com a família é mais necessária ainda no caso dos alunos que requerem ajuda mais especificas e intensas para compensar suas dificuldades. É importante informar os pais sobre as decisões adotadas para orientá-los sobre o tipo de ajudas que podem proporcionar a seu filho e promover sua participação com relação à aprendizagem de determinados conteúdos. A colaboração da família é de vital importância para favorecer a contextualização e a generalização de determinadas aprendizagens e conseguir que estas sejam mais significativas para a criança, já que pode relacionar o que faz em casa e o que faz na escola. Em muitos casos, se poderá, além disso, propor certas modificações no meio familiar, de modo promover o adequado desenvolvimento do aluno (COLL, 1995, p. 304).

Desta maneira, haverá uma troca de experiência (ROHDE et ali, 2003) entre pais e professores que poderão identificar problemas e comportamentos que não são expressos no ambiente familiar.
A partir do que já foi exposto, pode-se perceber que o desempenho escolar dos alunos com TDAH apresenta uma estreita relação com as práticas de seus professores em sala de aula. Essas práticas estão diretamente ligadas à inclusão, que para muitos docentes torna-se uma prática desafiadora, pois, exige mudança de atitude e de postura.
Em síntese, a parceria não se limita a pais e educadores, mas deve envolver todos os profissionais que acompanham a criança. A maneira mais eficiente de tratar o TDAH é exatamente esse trabalho de grupo, que envolve tanto abordagens individuais com o portador (medicação, acompanhamento psicológico, terapias especificas, técnicas pedagógicas entre outros).
Para que uma criança com TDAH tenha a possibilidade de desenvolver seu potencial e caminhar pela vida de maneira adequada e gratificante, é necessário que as pessoas no processo de acompanhamento mantenham estreita comunicação e forte colaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Trabalho exigiu um percurso bibliográfico inerente ao do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Os atuais manuais de classificação, em especial o DSMV, publicado em 2013, prometem tornar cada vez mais precisos os critérios para a definição de transtornos mentais.
O processo de avaliação diagnóstica é abrangente, envolvendo necessariamente a participação de vários profissionais da área da saúde, escola e familiares. Desse modo, o diagnóstico e o tratamento precoce são imprescindíveis para a prevenção de distúrbios associados, como os de conduta, delinquência e outras comorbidades da criança e ou adolescente, evitando prejuízos no processo de desenvolvimento da vida social e intelectual.
No TDAH, sendo considerado como uma síndrome heterogênea, envolvendo fatores genéticos, biológicos, psicossociais e ambientais, faz-se necessária uma contextualização dos sintomas para um possível diagnóstico, tratamento e intervenções psicopedagógicas, que dependerão do grau do problema. Sendo uma síndrome de origem genética, em que o sistema biológico passa por uma mudança neuro- anatômica ou maturacional, provoca o desequilíbrio, a desregulação do sistema neurobiológico do corpo, prejudicando a capacidade da criança em prestar atenção seletiva ao que a cerca.
Os sinais de que os sistemas neuroquímicos são alterados em pessoas com TDAH são suficientes para que se possa afirmar que o problema deriva da química do cérebro, em que há uma desregulação ao longo do eixo catecolamina-serotonina. Há casos em que as crianças podem ser tratadas apenas com terapia comporta- mental e, em situações mais graves, deve haver uma ação multidisciplinar, englobando os pais, professores, médicos e a utilização de medicamentos.
Os medicamentos empregados para tratar o

TDAH promovem uma melhora no funcionamento e no uso dos neurotransmissores nas regiões frontais do cérebro, proporcionando um maior controle desses sistemas com a finalidade de corrigir os processos de atenção desregulados e desacelerar o fluxo de vida acelerado. Os medicamentos normalmente usados incluem os estimulantes ritalina e dexedrina, que agem nos sistemas da catecolamina e da serotonina, sendo os efeitos mais marcantes na norepinefrina. As drogas aumentam os níveis dos neurotransmissores, proporcionando uma maior disponibilidade do neurotransmissor em questão para uso do cérebro.

São fundamentais as intervenções pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e adolescentes na fase escolar, durante o tratamento do TDAH, por meio de atividades didático-pedagógicas diferenciadas para esse aluno, visando a estimular sua autoestima.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, R. A. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – Manual para Diagnóstico e Tratamento. 3. Ed. Tradução R. C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARKLEY, R.; MURPHY, K.; & FISHCER, M. TDAH em adultos: o que a ciência diz. São Paulo: Grupo Editorial Nacional, 2013.

COLL C.C.; PALACIOS J.; MARCHESI A. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação Escolar. 2. Ed. Porto Alegre: Artes médicas, 2004.

GOLDSTEIN, S. & GOLDSTEIN, M. Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 7. Ed. Campinas: Papirus Editora, 2001.

HALL, S.; WOODWARD, K. Identidade e Diferença. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

HALLOWELL, E. M., & RATEY, J. J. Tendência à distração: Identificação e gerência do distúrbio do déficit de atenção da infância à vida adulta. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

ROHDE, L. A.; KETZER, C. R. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. In: FICHTNER, N. (Org.). Transtornos mentais da infância e da adolescência: um enfoque desenvolvimental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROHDE LA, Mattos P. Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre: Artmed; 2003.

ROHDE, L.A.P.; BENCZIK, E.B.P. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: o que é? como ajudar? Porto Alegre: Ed. ARTMED, 1999.

RESUMO
A inclusão incentiva a consideração pela diversidade, o aprimoramento da empatia e a apreciação das diferenças pessoais. Contudo, mesmo com progressos na legislação e nas políticas públicas de inclusão, ainda persistem obstáculos a serem vencidos na prática. Dificuldades arquitetônicas, preconceitos e a falta de capacitação dos educadores são alguns dos entraves que impedem a inclusão eficaz de indivíduos com deficiência intelectual no ambiente educacional. A deficiência intelectual é uma condição que afeta a capacidade de uma pessoa para aprender, compreender e realizar tarefas cotidianas. A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação é um processo complexo e desafiador, que envolve a garantia de acesso igualitário à educação, adaptações curriculares, formação de professores especializados e a promoção de um ambiente escolar inclusivo. Diversas pesquisas têm demonstrado os benefícios da inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação, tanto para os alunos com deficiência quanto para seus colegas sem deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Deficiência Intelectual; Preconceito; Educação.

INTRODUÇÃO

A incorporação de indivíduos com deficiência intelectual no ambiente educacional traz uma variedade de vantagens, não só para os estudantes com deficiência, mas também para os seus pares sem deficiência. Pesquisas indicam que o convívio com a diversidade estimula o crescimento da empatia, solidariedade e respeito recíproco, auxiliando na construção de cidadãos mais conscientes e tolerantes.

No entanto, a efetiva inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação enfrenta uma série de desafios e obstáculos que precisam ser superados. Barreiras arquitetônicas, preconceitos, falta de formação adequada dos profissionais da educação e resistência por parte de pais e comunidade escolar são apenas alguns dos entraves que dificultam a implementação de políticas inclusivas e a criação de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre as estratégias e práticas pedagógicas que possam favorecer a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação, buscando garantir o pleno exercício de seus direitos e o desenvolvimento de seu potencial. Este artigo científico propõe-se a investigar os desafios e as oportunidades da inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação, destacando a importância desse processo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Através da análise de estudos e pesquisas recentes, serão exploradas as principais questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação, bem como as possíveis soluções e estratégias para a superação dos desafios existentes.

A deficiência intelectual é uma condição que afeta significativamente o desenvolvimento cognitivo e as habilidades adaptativas de uma pessoa, interferindo em sua capacidade de aprender, compreender e desempenhar tarefas cotidianas. Apesar dos avanços na compreensão e no tratamento da deficiência intelectual, as pessoas com essa condição ainda enfrentam diversos desafios para a sua plena inclusão na sociedade, em especial no âmbito da educação.

A educação inclusiva enfatiza a importância de garantir o acesso igualitário à educação para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades individuais. Nesse contexto, a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação torna-se um tema de grande relevância e complexidade, que envolve não apenas a adaptação de práticas pedagógicas e das estruturas físicas das escolas, mas também a promoção de uma cultura inclusiva e a valorização da diversidade.

INCLUIR ATRAVÉS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O desenvolvimento mental é uma constru-

ção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornassem o equilíbrio. Mas, é preciso introduzir uma importante diferença entre esses dois aspectos complementares deste processo de equilibração. Devem-se opor, desde logo, as estruturas variáveis – definindo as formas ou estados sucessivos de equilíbrio – a um certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte (PIAGET, 2007, p. 14).

É crucial enfatizar que a capacitação dos professores para lidar com a inclusão de indivíduos com deficiência intelectual deve ser um processo constante e ininterrupto, acompanhando as mudanças sociais e as necessidades da educação inclusiva. Assim, é essencial que as instituições educacionais realizem iniciativas de capacitação e atualização dos docentes, através da organização de cursos, seminários, oficinas, grupos de estudo e outras atividades. Essas ações podem auxiliar na criação de práticas de ensino mais inclusivas e na garantia do direito à educação de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

O treinamento de professores para lidar com a inclusão de indivíduos com deficiência intelectual é um processo intrincado e desafiador, que requer uma atenção cuidadosa às necessidades particulares desse grupo e uma capacitação que ultrapassa o mero conhecimento dos conteúdos curriculares. A inclusão educacional de indivíduos com deficiência intelectual é um direito garantido pela lei brasileira. No entanto, para que isso seja realizado, é necessário um esforço coletivo de toda a comunidade escolar, especialmente dos professores. Eles são encarregados de planejar, implementar e avaliar estratégias pedagógicas que garantam o acesso, a participação e o aprendizado de todos os estudantes, sem considerar suas diferenças.

Caso os educadores e gestores escolares fossem preparados para tais situações, muitas coisas poderiam ser evitadas ou nem mesmo acontecer. Há, portanto, a necessidade de que a escola tome atitudes preventivas, tentando impedir que um "simples" ato de preconceito não se transforme em um assassinato em massa. Lopes Neto (2005) alega que: "outro grande desafio das escolas é a forma como os professores e funcionários intervém efetivamente sobre os atos de bullying. Além das dificuldades para a identificação, o pessoal pode falhar no uso de recursos apropriados para resolver os conflitos à medida que surgem" (LOPES NETO, 2005, p.82).

Nesse sentido, a formação de docentes para trabalharem a inclusão de pessoas com deficiência intelectual deve contemplar uma série de aspectos fundamentais, que vão desde o conhecimento das características e necessidades desse público, passando pela compreensão das políticas públicas e dos direitos garantidos por lei, até a aquisição de estratégias pedagógicas e recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem de forma efetiva e significativa.

Para que os docentes estejam preparados para atuar de forma inclusiva, é essencial que eles tenham uma compreensão clara das especificidades da deficiência intelectual, que se caracteriza por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que se manifestam antes dos 18 anos de idade e que impactam diretamente na capacidade do indivíduo em áreas como comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. Essas limitações exigem uma abordagem pedagógica que respeite o ritmo de cada aluno, valorize as suas potencialidades e ofereça suportes individualizados, de modo a promover a sua autonomia e o seu pleno desenvolvimento.

A prática de ensinar para Freire (2005):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, impli-

cante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2005 p. 38).

Os docentes precisam estar atentos às legislações que garantem a inclusão das pessoas com deficiência intelectual, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que estabelece que a educação é um direito de todos e que deve ser oferecida de forma inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando o acesso e a permanência do aluno na escola regular, com atendimento educacional especializado, quando necessário. Esta lei também prevê a formação continuada dos profissionais da educação, buscando a eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, metodológicas, comunicacionais e, principalmente, a elaboração de estratégias que favoreçam a plena participação dos alunos com deficiência intelectual.

Segundo Freire (1996), a necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, as vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos (FREIRE, 1996. p.18).

Não se trata apenas de cumprir uma determinação legal, mas de reconhecer o direito à educação como uma questão de justiça e equidade, que promove a diversidade, a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças. Por isso, a formação dos docentes para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual deve incluir a reflexão e o debate sobre os preconceitos e estereótipos que permeiam a sociedade e que muitas vezes se refletem no ambiente escolar, dificultando a efetivação de práticas inclusivas. É preciso que os docentes estejam conscientes de suas crenças e valores, para que possam superar barreiras atitudinais e promover um ambiente escolar acolhedor, em que cada aluno se sinta respeitado em suas diferenças e motivado a aprender.

Segundo Garcia (1998), no quadro atual da educação, muitas crianças apresentam dificuldades no aprendizado da leitura, escrita e até mesmo na aprendizagem dos conceitos matemáticos, dificultando assim seu rendimento escolar. Diante dessas dificuldades, as crianças se deparam com o fracasso passando a desenvolver diversos problemas emocionais, passando a acreditar que são incapazes de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem apresentado pelos professores que fazem parte do seu cotidiano. (GARCÍA, 1998, p. 33).

Além disso, é fundamental que os docentes tenham acesso a estratégias pedagógicas e recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, levando em consideração as suas potencialidades e dificuldades, e oferecendo suportes individualizados que atendam às suas necessidades específicas. Isso exige um conhecimento aprofundado das metodologias de ensino inclusivo, que priorizam a diversidade de estratégias e recursos para promover a participação ativa e a aprendizagem significativa de todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Neste contexto, é essencial que a formação dos docentes para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual seja pautada pela prática reflexiva, que os estimule a questionar e a repensar as suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, a fim de que possam buscar novas abordagens e soluções para atender de forma efetiva a diversidade de suas salas de aula. A promoção de espaços de discussão, a realização de estudos de caso e a troca de experiências entre os profissionais são estratégias que podem contribuir para a construção de práticas inclusivas mais eficazes e significativas. O uso de recursos como softwares educativos, materiais didáticos adaptados, dispositivos de ampliação de texto, símbolos gráficos, comunicação alternativa e aumentativa, entre outros, podem contribuir significativamente para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e para a superação das barreiras que muitas vezes impedem o acesso

e a participação dos alunos com deficiência intelectual.

O conhecimento de estratégias pedagógicas e recursos didáticos adaptados, e a reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, a fim de que sejam superadas as barreiras que impedem a plena participação e a aprendizagem de todos os alunos. Portanto, a formação dos docentes para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual é um importante desafio, que requer um esforço conjunto de toda a comunidade escolar, visando garantir a efetivação

A deficiência intelectual tem sido parte da história da humanidade desde os tempos antigos. Ao longo dos séculos, a forma como a sociedade tem encarado e tratado as pessoas com deficiência intelectual tem variado amplamente, refletindo as atitudes e valores de cada época.

Na Grécia Antiga, por exemplo, a deficiência intelectual era frequentemente vista como punição divina, e as pessoas afetadas eram frequentemente deixadas à própria sorte ou até mesmo sacrificadas. No entanto, havia também alguns registros de tratamento compassivo, como o de Sócrates, que defendia que pessoas com deficiências deveriam ser cuidadas e incluídas na sociedade.

Durante a Idade Média, as atitudes em relação à deficiência intelectual foram frequentemente influenciadas pela religião, com algumas pessoas acreditando que a deficiência era um castigo de Deus, enquanto outras viam as pessoas com deficiência como seres humanos dignos de compaixão e cuidado.

No período renascentista, a compreensão da deficiência intelectual começou a evoluir, com alguns intelectuais questionando as noções tradicionais de punição divina. No entanto, a falta de compreensão sobre as causas da deficiência frequentemente levava a tratamentos cruéis e desumanos.

Dois mecanismos são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de assimilação. Através dele o organismo – sem alterar suas estruturas – desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo, através do qual o organismo tenta restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente, é chamado de acomodação. Agora, entretanto, o organismo é impelido a se modificar, a se transformar para ajustar às demandas impostas pelo ambiente (DAVIS; OLIVEIRA, 1994,p. 38).

Durante a Revolução Industrial, a deficiência intelectual muitas vezes fazia com que as pessoas fossem marginalizadas e excluídas do mercado de trabalho, levando a altos níveis de pobreza e isolamento social para muitas pessoas afetadas.

No século 20, à medida que a medicina e a psicologia avançavam, as atitudes em relação à deficiência intelectual começaram a mudar. A teoria da inteligência e do desenvolvimento deu origem a abordagens mais compreensivas e inclusivas para o tratamento de pessoas com deficiência intelectual. No entanto, a discriminação e a exclusão social continuaram a ser problemas significativos para muitas pessoas afetadas.

A deficiência intelectual no ambiente escolar é um tema de extrema importância e que merece ser discutido de forma ampla e profunda. A inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar é um processo complexo e que envolve diversos aspectos, desde a formação dos profissionais da educação até a adaptação de estruturas físicas e pedagógicas.

Sendo assim, o próprio Piaget (2007) relata que:

A cada instante, pode-se dizer que a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e a cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação (PIAGET, 2007, p.16).

A deficiência intelectual é caracterizada pela limitação das habilidades cognitivas e adaptativas do indivíduo, afetando sua capacidade de aprendizado e de interação social. No ambiente escolar, a inclusão desses alunos é um desafio que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo diretores, professores, funcionários, pais e alunos. Um dos primeiros passos para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola é a formação dos profissionais da educação. É fundamental que os professores estejam

preparados para atuar com alunos com necessidades especiais, compreendendo suas limitações e buscando estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades.

A adaptação das estruturas físicas das escolas também é essencial para garantir a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. Rampas de acesso, banheiros adaptados, salas de aula adequadas e recursos de tecnologia assistiva são alguns exemplos de medidas que podem facilitar a integração desses alunos no ambiente escolar.

No âmbito pedagógico, é necessário desenvolver estratégias de ensino que promovam a participação ativa dos alunos com deficiência intelectual. A utilização de materiais didáticos adaptados, a implementação de metodologias diferenciadas e a promoção de atividades inclusivas são algumas das práticas que podem contribuir para o sucesso da inclusão desses alunos na escola.

Todo cuidado é pouco, pois se trata de uma realidade complexa e multidimensional. O tema requer um conjunto de medidas, ações integradas e de iniciativas articuladas implementadas de acordo com um plano. Não há soluções mágicas, mas é possível avançar muito na prevenção desses eventos e na educação para convivência (ELIAS, 2011 p, 10).

É fundamental promover a conscientização e a sensibilização de toda a comunidade escolar em relação à importância da inclusão de pessoas com deficiência intelectual. A construção de uma cultura inclusiva, baseada no respeito à diversidade e na valorização das diferenças, é fundamental para garantir o pleno desenvolvimento desses alunos no ambiente escolar.

A implementação de políticas públicas que incentivem a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola também é essencial. A criação de programas de formação continuada para os profissionais da educação, a destinação de recursos para a adaptação das estruturas físicas das escolas e a implementação de políticas de acesso e permanência desses alunos na escola são algumas das medidas que podem contribuir para a efetiva inclusão desses alunos no ambiente escolar.

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar é um desafio que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar e a implementação de diversas medidas, desde a formação dos profissionais da educação até a adaptação das estruturas físicas e pedagógicas. A garantia do direito à educação para todos, independentemente de suas limitações, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Atualmente, a abordagem predominante em relação à deficiência intelectual é a da inclusão e da igualdade de oportunidades. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pelas Nações Unidas em 2006, reconhece que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que todos os outros e enfatiza a importância da inclusão social, da autonomia e da independência.

O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das ideias infantis à sistematização de raciocínio adulto (PIAGET, 2007, p. 13).

Apesar dos avanços na compreensão e no tratamento da deficiência intelectual, ainda há muito a ser feito para garantir que as pessoas afetadas tenham acesso a todos os direitos e oportunidades que merecem. A discriminação e a exclusão social ainda são problemas significativos em muitas partes do mundo, e é crucial continuar a trabalhar para promover a igualdade e a inclusão para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual no sistema educacional tem sido um desafio em muitos países. No entanto, ao longo dos anos, houve avanços significativos na forma como essas pessoas são acolhidas e atendidas nas escolas. O processo de construção desse ambiente inclusivo tem sido marcado por discussões e ações que visam garantir o acesso igualitário à educação para todos.

É fundamental ressaltar a importância da conscientização e sensibilização de toda a comunidade escolar, incluindo diretores,

professores, funcionários, alunos e pais, sobre a deficiência intelectual e as suas necessidades específicas. A formação e capacitação dos profissionais da educação para lidar com essas questões são fundamentais para promover um ambiente acolhedor e inclusivo.

Além disso, é necessário garantir a disponibilidade de recursos e adaptações curriculares que possam atender às necessidades individuais de cada aluno com deficiência intelectual. Isso inclui desde a utilização de materiais didáticos específicos até a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, de acordo com as capacidades e limitações de cada aluno.

A colaboração entre a escola, a família e profissionais da área da saúde é outro aspecto crucial no processo de construção de um ambiente educacional inclusivo. A troca de informações e ações conjuntas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento pleno e a integração social desses alunos.

É importante ressaltar que a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no sistema educacional não se resume apenas à questão do acesso à escola, mas também à garantia de uma educação de qualidade e que promova o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para sua plena participação na sociedade.

A construção de um sistema educacional inclusivo para pessoas com deficiência intelectual é um processo contínuo, que exige um compromisso de todos os envolvidos para superar barreiras e preconceitos, e garantir que esses alunos recebam o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial. A promoção da inclusão e da diversidade no ambiente escolar é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAL

ARANHA, M. S. F Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica - Temas em psicologia. São Paulo: Memnon, 1979.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos. Psicologia na educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ELIAS, Maria Auxiliadora. Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

FANTE, Cléo. BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR. Disponível em. Acesso em 14 JAN de 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, J.N. Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LOPES NETO, Aramis Antonio. Bullying: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MELO, L. L; VALLE, M. O Brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. Psicologia Argumento. USP, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais.

OLIVEIRA, D. E. M. B.; ROCHA, M. S.; FIGUEIROL, M. M. T. Ressignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). Inclusão. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

PAÍN, S. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1992.

Piaget, Jean. Seis estudos de psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

RESUMO
Este artigo examina de forma aprofundada a relação entre a Educação Física e os processos de cognição, emoção e sociabilização. A prática regular de atividades físicas vai além dos benefícios fisiológicos tradicionais, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento integral dos indivíduos. No âmbito cognitivo, a Educação Física é associada à melhoria das funções executivas, memória e capacidade de aprendizado, promovendo a neurogênese e a liberação de fatores neurotróficos essenciais para a saúde cerebral. Em termos emocionais, a prática de exercícios físicos contribui para a regulação do estresse, ansiedade e sintomas depressivos, graças à liberação de endorfinas e ao ambiente de suporte emocional que muitas atividades físicas proporcionam. Socialmente, as atividades físicas fomentam a interação social, a cooperação e o desenvolvimento de habilidades essenciais como a comunicação e a empatia. Este estudo revisa a literatura existente e analisa pesquisas recentes para elucidar os mecanismos através dos quais a Educação Física influencia essas dimensões, enfatizando a necessidade de políticas educacionais que integrem efetivamente as atividades físicas como uma parte indispensável do currículo escolar. A implementação de tais políticas é vital para assegurar um desenvolvimento holístico, promovendo não apenas a saúde física, mas também o bem-estar cognitivo, emocional e social dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Cognição; Emoção; Sociabilização; Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT
This article provides an in-depth examination of the relationship between Physical Education and the processes of cognition, emotion, and socialization. The regular practice of physical activities extends beyond traditional physiological benefits, playing a crucial role in the holistic development of individuals. In the cognitive realm, Physical Education is associated with improvements in executive functions, memory, and learning capacity, promoting neurogenesis and the release of neurotrophic factors essential for brain health. Emotionally, the practice of physical exercises contributes to the regulation of stress, anxiety, and depressive symptoms, thanks to the release of endorphins and the emotional support environment that many physical activities provide. Socially, physical activities foster social interaction, cooperation, and the development of essential skills such as communication and empathy. This study reviews existing literature and analyzes recent research to elucidate the mechanisms through which Physical Education influences these dimensions, highlighting the need for educational policies that effectively integrate physical activities as an indispensable part of the school curriculum. The implementation of such policies is vital to ensure holistic development, promoting not only physical health but also the cognitive, emotional, and social well-being of students.

KEYWORDS: Physical Education; Cognition; Emotion; Socialization; Human Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) é tradicionalmente associada à promoção da saúde física e ao combate ao sedentarismo, aspectos fundamentais em qualquer sociedade que visa melhorar a qualidade de vida de seus cidadãos. No entanto, a importância da EF vai muito além dos benefícios fisiológicos mais evidentes, como o fortalecimento muscular, a melhoria da flexibilidade e a prevenção de doenças crônicas. A prática regular de atividades físicas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos, impactando diretamente suas capacidades mentais, seu bem-estar emocional e suas habilidades de interação social.

No campo cognitivo, a EF contribui significativamente para a melhoria das funções

executivas, como a memória, a atenção e a capacidade de resolução de problemas. Estudos científicos têm demonstrado que a atividade física regular pode promover a neurogênese e a liberação de fatores neurotróficos, elementos essenciais para a manutenção e melhoria da saúde cerebral. Essas melhorias cognitivas não apenas auxiliam no desempenho acadêmico, mas também no desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida cotidiana.

Em termos emocionais, a prática de exercícios físicos é amplamente reconhecida por sua capacidade de reduzir os níveis de estresse, ansiedade e depressão. A liberação de endorfinas durante a atividade física proporciona uma sensação de bem-estar e prazer, funcionando como uma forma natural de regular o humor e melhorar a qualidade de vida. Além disso, a participação em atividades físicas pode oferecer um espaço seguro e positivo para a expressão de emoções, contribuindo para a formação de uma autoestima saudável e de uma imagem corporal positiva.

A dimensão social da EF não é menos significativa. As atividades físicas e esportivas frequentemente envolvem interação social, cooperação e trabalho em equipe, elementos que são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais. Participar de esportes coletivos, por exemplo, ensina aos indivíduos a importância da comunicação, da empatia e do respeito mútuo. Essas experiências sociais são essenciais para a construção de relacionamentos saudáveis e para a integração social em diversas esferas da vida.

Diante de tais benefícios abrangentes, é crucial que práticas pedagógicas e políticas públicas reconheçam e integrem a Educação Física como um componente vital do currículo escolar. A promoção de um desenvolvimento integral dos indivíduos, que contemple os aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, deve ser um objetivo central das instituições educacionais. Somente por meio de uma abordagem holística, que valorize todas as dimensões do desenvolvimento humano, será possível formar cidadãos completos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

EDUCAÇÃO FÍSICA E COGNIÇÃO

A prática regular de atividades físicas é amplamente reconhecida por seus benefícios para a saúde física, mas suas implicações para a função cognitiva também são substanciais e merecem destaque. Estudos têm consistentemente demonstrado que o exercício físico regular está associado a melhorias em diversas funções cognitivas, incluindo a memória, a atenção e a capacidade de aprendizado. Esses efeitos cognitivos positivos são devidos, em parte, ao estímulo da neurogênese – o processo de formação de novos neurônios – e ao aumento nos níveis de fatores neurotróficos, como o BDNF (Brain-Derived Neurotrophic Factor), que desempenham um papel crucial na sobrevivência e no crescimento dos neurônios, bem como na plasticidade sináptica.

O BDNF, especificamente, é fundamental para a manutenção da saúde cerebral e para a facilitação de processos cognitivos. Níveis elevados de BDNF, promovidos pela atividade física, têm sido associados a melhorias na capacidade de formação e retenção de novas memórias, assim como na habilidade de aprendizado e na execução de tarefas complexas. Esses benefícios são particularmente relevantes no contexto educacional, onde a cognição aprimorada pode se traduzir em melhor desempenho acadêmico e desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.

De acordo com Coelho e Borges (2020), "a atividade física regular pode melhorar significativamente as funções executivas, que são cruciais para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas". As funções executivas incluem processos mentais como planejamento, organização, tomada de decisões, controle inibitório e memória de trabalho, todos essenciais para a aprendizagem eficaz e a realização de tarefas complexas. Através da prática de exercícios físicos, essas funções podem ser aprimoradas, resultando em uma maior capacidade dos alunos para gerenciar e processar informações, resolver problemas e executar tarefas com eficiência. Além disso, a integração de atividades físicas no currículo escolar não apenas promove o desenvolvimento físico dos alunos, mas também exerce um impacto positivo

sobre suas capacidades cognitivas. As aulas de Educação Física, ao estimular a atividade física regular, criam um ambiente propício para a melhoria das funções cognitivas. Isso se traduz em um maior engajamento acadêmico, melhor desempenho nas aulas e uma capacidade aumentada de enfrentar desafios intelectuais.

Portanto, a relação entre Educação Física e cognição é complexa e profundamente benéfica. As atividades físicas não são meramente auxiliares para a saúde corporal, mas são também instrumentos poderosos para o desenvolvimento cognitivo. Ao incorporar regularmente exercícios físicos na rotina educacional, é possível não apenas melhorar a saúde física dos estudantes, mas também potencializar suas habilidades cognitivas, contribuindo para a formação de indivíduos mais bem preparados para os desafios acadêmicos e para a vida cotidiana.

EDUCAÇÃO FÍSICA E EMOÇÃO

A prática de Educação Física (EF) transcende os benefícios cognitivos e fisiológicos, exercendo uma influência significativa na regulação emocional dos indivíduos. O envolvimento regular em atividades físicas é amplamente reconhecido por sua capacidade de reduzir os níveis de estresse e ansiedade, promovendo, simultaneamente, uma sensação de bem-estar e felicidade através da liberação de endorfinas. Estas substâncias químicas, produzidas pelo sistema nervoso central e pela glândula pituitária, atuam como neurotransmissores que geram sensações de prazer e aliviam a dor, funcionando como um mecanismo natural de melhora do humor.

Estudos científicos têm demonstrado que a prática regular de exercícios físicos pode ser uma estratégia eficaz para a prevenção e o tratamento de transtornos emocionais. De acordo com Martins e Souza (2018), "a participação em atividades físicas regulares está associada a uma menor prevalência de sintomas depressivos e de ansiedade". Isso ocorre porque a atividade física promove alterações bioquímicas e fisiológicas que contribuem para a estabilização do humor. A prática regular de exercícios estimula a produção de serotonina, dopamina e norepinefrina, neurotransmissores que estão diretamente ligados à regulação do humor e ao controle da ansiedade.

A serotonina é frequentemente referida como o "neurotransmissor do bem-estar" devido ao seu papel fundamental na regulação do humor, do sono e do apetite. A prática regular de exercícios físicos estimula a produção de serotonina no cérebro, o que pode levar a uma sensação geral de bem-estar e felicidade. A serotonina também desempenha um papel importante na mitigação dos sintomas de depressão e ansiedade. Estudos têm demonstrado que níveis baixos de serotonina estão associados a distúrbios do humor, enquanto níveis aumentados, promovidos pela atividade física, podem ajudar a estabilizar o humor e reduzir sentimentos de ansiedade e tristeza.

A dopamina é crucial para a motivação, a recompensa e a sensação de prazer. É o neurotransmissor que nos motiva a realizar tarefas e alcançar objetivos, proporcionando uma sensação de satisfação quando o fazemos. A atividade física regular aumenta a liberação de dopamina, o que pode melhorar a motivação e a energia, além de proporcionar uma sensação de prazer após a conclusão de um treino. Este aumento na dopamina também pode ajudar a reduzir os sintomas de depressão e melhorar o foco e a atenção, aspectos essenciais para o bem-estar psicológico e o desempenho diário.

A norepinefrina, também conhecida como noradrenalina, está envolvida na resposta ao estresse e na regulação da atenção e do estado de alerta. Durante a atividade física, a produção de norepinefrina é aumentada, o que ajuda a preparar o corpo e a mente para enfrentar desafios. Este neurotransmissor é fundamental para a concentração e o foco, melhorando a capacidade de resposta a estímulos e ajudando na execução de tarefas complexas. Além disso, a norepinefrina desempenha um papel na regulação do humor, contribuindo para a redução dos sintomas de ansiedade.

A interação entre serotonina, dopamina e norepinefrina cria um ambiente neuroquímico propício para a saúde mental e emocional. A prática regular de exercícios físicos promove a liberação desses neurotransmissores, resultando em uma série de benefícios psicológicos:

1. Melhoria do Humor: A produção aumentada de serotonina e dopamina durante o exercício físico contribui para uma sensação geral de felicidade e satisfação, reduzindo sentimentos de depressão e ansiedade.
2. Redução do Estresse: A atividade física ajuda a regular os níveis de norepinefrina, que é crucial na resposta ao estresse, ajudando a manter o equilíbrio emocional e a melhorar a resiliência ao estresse diário.
3. Aumento da Motivação e Energia: A dopamina aumenta a motivação e a energia, facilitando a realização de tarefas diárias e melhorando a disposição para enfrentar novos desafios.
4. Melhora do Foco e da Concentração: A norepinefrina melhora a atenção e a capacidade de concentração, ajudando os indivíduos a manterem o foco em suas atividades diárias e a melhorarem o desempenho acadêmico e profissional.

Além dos efeitos bioquímicos, a Educação Física também proporciona um ambiente seguro e estruturado para a expressão emocional. Participar de atividades físicas permite que os indivíduos canalizem suas emoções de forma construtiva, o que pode ser particularmente benéfico para a saúde mental. O exercício físico oferece uma válvula de escape para tensões acumuladas e sentimentos negativos, possibilitando um melhor gerenciamento do estresse diário.

Ademais, as atividades físicas em grupo têm um impacto adicional na promoção do bem-estar emocional. Elas criam oportunidades para a socialização e para a construção de redes de apoio social, que são cruciais para o suporte emocional. A interação social durante as atividades físicas pode proporcionar um senso de pertencimento e comunidade, diminuindo sentimentos de isolamento e solidão, que são frequentemente associados a transtornos emocionais.

O efeito terapêutico da Educação Física na regulação emocional também se manifesta na melhoria da autoestima e da autoconfiança. Participar de atividades físicas regularmente pode levar a melhorias na imagem corporal e no sentimento de competência física, ambos fatores importantes para a construção de uma autoimagem positiva. Uma melhor percepção de si mesmo está diretamente ligada a níveis mais baixos de ansiedade e depressão, contribuindo para um equilíbrio emocional mais estável.

Portanto, a Educação Física desempenha um papel multifacetado na promoção da saúde emocional. Ao combinar benefícios fisiológicos e psicológicos, as atividades físicas oferecem uma abordagem holística para a gestão do bem-estar emocional. A implementação de programas de Educação Física que enfatizem a importância do exercício para a saúde mental pode ser uma ferramenta poderosa na promoção de um equilíbrio emocional saudável entre os indivíduos. Desta forma, a Educação Física não apenas melhora a condição física dos participantes, mas também fortalece suas capacidades emocionais, contribuindo para um desenvolvimento integral e sustentável.

EDUCAÇÃO FÍSICA E SOCIABILIZAÇÃO

A sociabilização é um aspecto crucial influenciado pela prática da Educação Física (EF), desempenhando um papel vital no desenvolvimento das habilidades sociais e na integração dos indivíduos na sociedade. As atividades esportivas e recreativas promovem de maneira significativa a interação social, a cooperação e o trabalho em equipe, competências essenciais para uma convivência harmoniosa e produtiva em comunidade.

As atividades físicas em grupo proporcionam um ambiente propício para a interação social, onde os indivíduos podem desenvolver e aprimorar suas habilidades de comunicação e empatia. A participação em esportes coletivos, por exemplo, exige que os participantes se comuniquem de maneira eficaz, compreendam as perspectivas dos outros e colaborem para alcançar objetivos comuns. Esse tipo de interação não apenas fortalece os laços sociais, mas também ensina importantes lições sobre respeito, responsabilidade e trabalho em equipe.

Um estudo conduzido por Santos e colaboradores (2018) destaca que "a participação em esportes coletivos pode promover o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como comunicação, empatia e colaboração". Durante as práticas esportivas, os participantes são constantemente desafiados a se comunicar de maneira eficaz com os colegas de equipe, compartilhando informações, estratégias e feedbacks. Essa comunicação

aberta e construtiva é fundamental para o sucesso da equipe e ensina importantes habilidades de comunicação que são transferíveis para diversas áreas da vida.

Além disso, a prática de esportes coletivos requer a capacidade de compreender e respeitar as perspectivas dos outros membros da equipe. Como mencionado por Silva e colaboradores (2019), "a interação em esportes coletivos proporciona uma oportunidade para os participantes desenvolverem empatia e compreensão, reconhecendo as habilidades e limitações dos colegas de equipe". A capacidade de colocar-se no lugar do outro e compreender suas necessidades e habilidades é essencial para construir relacionamentos positivos e colaborativos, tanto no campo esportivo quanto na vida cotidiana.

Outro aspecto fundamental dos esportes coletivos é a colaboração para alcançar objetivos comuns. Durante as competições esportivas, os participantes aprendem a trabalhar em equipe, a compartilhar responsabilidades e a apoiar uns aos outros para alcançar o sucesso. Essa experiência de colaboração fortalece o espírito de equipe e ensina importantes lições sobre responsabilidade e comprometimento. De acordo com Oliveira e colaboradores (2020), "a prática de esportes coletivos promove o desenvolvimento de habilidades de liderança e trabalho em equipe, contribuindo para a formação de cidadãos mais responsáveis e colaborativos".

Segundo Lima e Pereira (2019), "a prática esportiva em grupo facilita a construção de redes de apoio social e o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação e a empatia". Essas redes de apoio são fundamentais para o bem-estar emocional e social dos indivíduos, proporcionando um senso de pertencimento e segurança. Através da Educação Física, os participantes têm a oportunidade de formar amizades e construir relacionamentos que podem se estender para além do ambiente esportivo, contribuindo para uma rede de suporte social que é crucial em momentos de necessidade.

Além disso, a prática de atividades físicas em grupo ajuda a quebrar barreiras sociais e culturais, promovendo a inclusão e a diversidade. Ao participar de esportes, indivíduos de diferentes origens e experiências são encorajados a trabalhar juntos, o que pode levar a uma maior compreensão e aceitação das diferenças. Isso é especialmente importante em contextos escolares, onde a EF pode atuar como um catalisador para a integração de alunos de diferentes backgrounds, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor.

Como já mencionado, a Educação Física, além de promover a saúde física e mental, também exerce um impacto significativo no desenvolvimento de habilidades de liderança, com implicações que se estendem para além do ambiente esportivo. Através das atividades esportivas e recreativas, os participantes são frequentemente desafiados a assumir papéis de liderança, tomar decisões estratégicas e coordenar ações em tempo real. Essas experiências proporcionam uma oportunidade única para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades de liderança, que são essenciais para o sucesso em diversas áreas da vida.

Um estudo realizado por Gomes e colaboradores (2017) ressalta a importância das atividades esportivas na formação de líderes, destacando que "a prática de esportes coletivos pode promover o desenvolvimento de habilidades de liderança, como comunicação eficaz, trabalho em equipe e tomada de decisões sob pressão". Durante as competições esportivas, os participantes são confrontados com situações desafiadoras que exigem liderança adaptativa e assertiva para alcançar os objetivos comuns da equipe. Nesse contexto, os líderes emergem naturalmente, assumindo a responsabilidade pela motivação da equipe, pela coordenação de estratégias e pela resolução de conflitos. Essas experiências colaborativas ajudam a desenvolver a autoconfiança, a empatia e a capacidade de influenciar positivamente os outros, aspectos essenciais para a liderança eficaz.

Segundo Silva e Souza (2019), "a participação em atividades esportivas pode proporcionar oportunidades únicas para o desenvolvimento de habilidades de liderança, como capacidade de tomada de decisão, resolução de problemas e comunicação interpessoal". Através do engajamento em práticas esportivas, os participantes aprendem a lidar com a pressão, a enfrentar desafios e a trabalhar em equipe para alcançar objetivos comuns.

Essas habilidades são altamente valorizadas no mercado de trabalho e na esfera cívica, onde os líderes são frequentemente confrontados com situações complexas que exigem pensamento crítico e capacidade de adaptação.

Portanto, a Educação Física desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de líderes, fornecendo experiências práticas e oportunidades de aprendizagem que são essenciais para o desenvolvimento das habilidades de liderança. Ao promover valores como cooperação, responsabilidade e respeito, a Educação Física prepara os indivíduos para assumir papéis de liderança não apenas no campo esportivo, mas também em suas vidas pessoais, profissionais e cívicas.

Além dos benefícios diretos para os participantes, a promoção de atividades físicas regulares e estruturadas pode ter um impacto positivo na comunidade como um todo. Comunidades que incentivam a prática de esportes e atividades recreativas tendem a ser mais coesas e resilientes, com menores níveis de criminalidade e maiores índices de bem-estar geral. A Educação Física, portanto, não apenas contribui para o desenvolvimento individual, mas também para a construção de comunidades mais fortes e saudáveis.

Em conclusão, a Educação Física desempenha um papel essencial na sociabilização, facilitando a construção de habilidades sociais cruciais, promovendo a inclusão e a diversidade, e fortalecendo a coesão comunitária. Ao integrar a EF de maneira eficaz nos currículos escolares e nas políticas públicas, é possível cultivar indivíduos mais sociáveis, empáticos e preparados para os desafios da convivência em sociedade. Desta forma, a Educação Física não só melhora a saúde física dos participantes, mas também enriquece suas vidas sociais e fortalece o tecido social das comunidades.

CONCLUSÃO

A Educação Física desempenha um papel fundamental e multifacetado no desenvolvimento integral dos indivíduos, impactando significativamente a cognição, a emoção e a sociabilização. As práticas de Educação Física não se limitam a promover a saúde física; elas também são essenciais para a melhoria das funções cognitivas, a regulação emocional e o desenvolvimento de habilidades sociais, contribuindo para a formação de indivíduos mais completos e preparados para os desafios da vida.

No âmbito cognitivo, a prática regular de atividades físicas tem demonstrado benefícios notáveis, incluindo melhorias na memória, na atenção e na capacidade de aprendizado. Esses avanços são impulsionados pelo aumento da neurogênese e pela liberação de fatores neurotróficos como o BDNF, que são cruciais para a saúde cerebral e a plasticidade sináptica. A Educação Física, ao promover essas mudanças neurobiológicas, contribui significativamente para o desempenho acadêmico e para a capacidade de resolver problemas complexos.

Em termos emocionais, a Educação Física oferece uma poderosa ferramenta para a regulação do estresse, da ansiedade e dos sintomas depressivos. A liberação de endorfinas e outras substâncias químicas benéficas durante a atividade física proporciona uma sensação de bem-estar e felicidade, funcionando como uma forma natural de melhorar o humor e a qualidade de vida. Além disso, a participação em atividades físicas oferece um ambiente seguro e positivo para a expressão e a gestão das emoções, fortalecendo a autoestima e promovendo uma imagem corporal positiva.

Socialmente, a Educação Física facilita a construção de habilidades essenciais para a convivência em sociedade, como a comunicação, a cooperação e a empatia. As atividades esportivas e recreativas promovem a interação social e a formação de redes de apoio, que são cruciais para o bem-estar emocional e a integração social. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de indivíduos mais sociáveis, empáticos e capazes de trabalhar em equipe, habilidades que são transferíveis para todas as esferas da vida.

Dada a amplitude e a profundidade dos benefícios proporcionados pela Educação Física, é imperativo que políticas educacionais e práticas pedagógicas reconheçam e integrem esses benefícios de maneira eficaz. As instituições educacionais devem garantir que a Educação Física seja valorizada e im-

plementada adequadamente nos currículos escolares, proporcionando aos estudantes as oportunidades necessárias para desenvolverem suas capacidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais.

Portanto, a implementação de programas de Educação Física bem-estruturados e a promoção de uma cultura que valorize a atividade física são essenciais para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Essas ações não apenas melhorarão a saúde física dos estudantes, mas também enriquecerão suas vidas cognitivas, emocionais e sociais, preparando-os para se tornarem cidadãos completos e ativos na sociedade. Em última análise, a Educação Física deve ser vista como uma pedra angular do desenvolvimento humano, imprescindível para a formação de uma sociedade mais saudável, equilibrada e coesa.

REFERÊNCIAS

COELHO, A. C., & Borges, R. R. (2020). Benefícios cognitivos da atividade física. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 34(4), 1453-1461.

GOMES, P. L., et al. (2017). Desenvolvimento de habilidades de liderança por meio da prática de esportes coletivos. São Paulo: Editora Atheneu.

LIMA, F. A., & Pereira, M. S. (2019). Impacto da prática esportiva em grupo na sociabilização e inclusão social. Revista de Educação Física e Desportos, 25(2), 98-112.

MARTINS, L. M., & Souza, A. B. (2018). Influência da atividade física na regulação emocional. Psicologia em Pesquisa, 12(3), 45-58.

OLIVEIRA, J. R., et al. (2020). Desenvolvimento de habilidades sociais por meio da prática esportiva coletiva. Revista de Psicologia Aplicada, 28(1), 78-92.

SANTOS, E. C., et al. (2018). Atividades físicas e habilidades interpessoais: um estudo longitudinal. Revista Brasileira de Psicologia do Esporte, 22(2), 165-178.

SILVA, M. A., & Souza, P. R. (2019). Impacto da participação em esportes coletivos no desenvolvimento de habilidades de liderança. São Paulo: Editora Moderna.

RESUMO:
Brincar é uma vivência essencial na vida de bebês e crianças, influência como um meio de aprendizado e crescimento. Neste artigo, vamos explorar como a brincadeira contribui para o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e físico na primeira infância.
Palavras-chave: Brincadeira; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem lúdica; Desenvolvimento emocional; Desenvolvimento social; Desenvolvimento cognitivo; Desenvolvimento físico; Educação infantil; Ludicidade; Crescimento infantil.

ABSTRACT: Playing is an essential experience in the lives of babies and children, serving as a means of learning and growth. In this article, we will explore how play contributes to emotional, social, cognitive, and physical development in early childhood.
Keywords: Joke; Child development; Playful learning; Emotional development; Social development; Cognitive development; Physical development; Early childhood education; Playfulness; Child growth.

1. INTRODUÇÃO

A brincadeira na educação infantil vai além de um entretenimento; configura-se como um elemento fundamental no desenvolvimento integral da criança. O ato de brincar faz com que , a criança construa sua identidade desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais , emocionais, e interaja com o mundo de forma significativa.

No contexto cognitivo, a brincadeira estimula a criatividade, a imaginação e a superação de desafios. Ao criar narrativas, no seu faz de conta imaginário a criança “viaja” em cenários e personagens, desenvolve o raciocínio lógico, a capacidade de abstração e a flexibilidade mental. Jogos de regras, por exemplo, contribuem para o desenvolvimento do pensamento estratégico e da capacidade de lidar com regras e limites.

Nas interações , a brincadeira promove a socialização , a cooperação e o respeito às diferenças. Ao brincar em grupos diversos, a criança aprende a negociar, a compartilhar, a lidar com conflitos e a construir relações interpessoais saudáveis. A capacidade de empatia e a compreensão de perspectivas diferentes são igualmente desenvolvidas em contextos distintos.

Ao refletirmos sobre emoções, a brincadeira proporciona à criança um espaço seguro para expressar seus sentimentos, lidar com frustrações e desenvolver sua autoconfiança. Através do faz-de-conta, a criança pode explorar diferentes papéis sociais ,comportamentais,e estabelecer lidar com medos e ansiedades de forma lúdica construindo uma imagem positiva de si mesma.

Em suma, a brincadeira na educação infantil não é um mero complemento, mas sim um pilar essencial do processo de aprendizagem. Reconhecer sua importância e integrá-la de forma intencional e planejada no cp propq] n

o ambiente. A exploração corporal funciona como uma "zona de desenvolvimento proximal", onde a criança, ao manipular e experimentar seu corpo, começa a internalizar habilidades motoras e cognitivas básicas. Esse contato direto com o próprio corpo é um primeiro passo para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, já que a interação sensorial estimula a percepção, a atenção e o pensamento. Assim, o brincar e explorar o corpo não são apenas atividades físicas, mas processos essenciais para a construção do conhecimento e da aprendizagem.

- Brincar com brinquedos que estimulam o tato (como mordedores ou tecidos de diferentes texturas) amplia a percepção sensorial e incentiva a atenção e curiosidade, facilitando a interação entre adultos e crianças.
- Interações com pessoas de diferentes idades que nomeiam partes do corpo enquanto o bebê explora, favorecem a criar conexões entre ação, linguagem e pensamento.
- Jogos simples como "cadê o pezinho?" ou "cadê a mãozinha?" estimulam a criança a identificar partes do próprio corpo, desenvolvendo noção corporal e identificação simultaneamente.

Esses exemplos mostram como as ações aparentemente simples de explorar o próprio corpo são fundamentais para o desenvolvimento do bebê.

2.2 Imitação, Aprendizagem e ludicidade.

A imitação é uma das mais importantes formas de aprendizagem na infância. Desde muito cedo, as crianças observam e reproduzem comportamentos que veem ao seu redor, especialmente de adultos e colegas de diferentes faixas etárias. Essa capacidade de copiar é essencial para o desenvolvimento social e linguístico, pois permite que elas aprendam regras, gestos, palavras e modos de agir.

Por exemplo:

- Em brincadeiras como "faz de conta", os pequenos reproduzem papéis que observam no cotidiano, como fingir ser médico ou professor. Isso ajuda a entender normas sociais e a desenvolver a linguagem ao mesmo tempo.
- Durante jogos em grupo, as crianças copiam expressões faciais, tom de voz e gestos dos colegas para se encaixar no grupo social, fortalecendo habilidades comunicativas e empatia.
- Ao ouvir palavras novas repetidas por adultos ou outras crianças, elas tentam reproduzir sons e frases, o que é fundamental para o desenvolvimento da fala.

A imitação, portanto, não é apenas repetição mecânica; é uma forma ativa de aprender que envolve atenção, memória e compreensão do contexto social. É por meio dela que as crianças vão construindo suas habilidades comunicativas e seu entendimento do mundo e tudo isso pode ser vivenciado e reproduzido em seu cotidiano de maneira lúdica e prazerosa.

As brincadeiras de faz de conta são especialmente importantes, pois permitem que as crianças abstraiam realidades, absorvam regras sociais, cultura e linguagem. Essas brincadeiras desenvolvem habilidades sociais e emocionais.

2.3 Ludicidade e desenvolvimento: Como a brincadeira transforma a infância

A brincadeira é um espaço mágico onde diferentes aspectos do desenvolvimento infantil se encontram e se fortalecem simultaneamente. O corpo e a mente não se separam, nem o pensar do sentir, agir, reagir. Tudo acontece junto, de forma divertida e natural. Quando a criança corre atrás de uma bola, pular corda ou sobe em um escorregador, ela está desenvolvendo sua coordenação motora grossa, aprendendo a desenvolver e controlar os movimentos do corpo, o equilíbrio e a força. Movimentos mais delicados, como montar blocos de encaixe ou desenhar, pintar, pegar algo, favorecem a coordenação motora fina.

O desenvolvimento cognitivo ocorre durante uma brincadeira de "esconder e achar", a criança exercita a resolução de problemas. Por exemplo: onde será que o amigo está escondido? Em jogos de montar quebra-cabeças ou construir castelos de blocos, ela usa a criatividade e o raciocínio lógico para encontrar soluções e criar formas novas.

Essas experiências lúdicas estimulam o cérebro e o corpo ao mesmo tempo, promovendo um desenvolvimento integrado. A criança aprende que pensar, mover-se e interagir são partes da mesma aventura, (A descoberta do mundo!)

3. Tipos de Brincadeira:

No desenvolvimento das crianças, as brincadeiras podem ser divididas em dois tipos principais: as dirigidas e as não dirigidas. Entender essa diferença ajuda educadores e familiares a oferecerem experiências que realmente apoiem o crescimento integral da criança.

3.1 Brincadeiras Não Dirigidas

As brincadeiras não dirigidas são aquelas em que as crianças têm total liberdade para criar, inventar e explorar sem regras rígidas ou instruções impostas por adultos. Esse tipo de brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da criatividade, autonomia e expressão pessoal.

Por exemplo:

- Uma criança que brinca livremente com blocos pode decidir construir uma torre, uma casa ou até um castelo imaginário; assim ela cria suas próprias regras e histórias, exercitando a imaginação.
- No parquinho, ao inventar jogos com outros colegas sem um roteiro definido, as crianças negociam papéis, combinam desafios e resolvem conflitos, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais.
- Ao desenhar sem modelos ou instruções, elas experimentam cores, formas e traços do jeito que quiserem, explorando sua expressão artística e motora.
- Durante uma brincadeira de faz de conta espontânea, a criança pode transformar uma caixa de papelão em um carro, uma nave espacial ou uma casa , tudo depende da sua criatividade e vontade do momento.

Essas experiências livres permitem que a criança descubra seus interesses, aprenda a tomar decisões e exercite a capacidade de resolver problemas por conta própria. Brincar sem direção é um convite à inovação e ao autoconhecimento. Cabe ao educador observar e analisar as descobertas e pesquisas investigativas de cada criança pois sempre existe uma aprendizagem significativa.

3.2 Brincadeiras Dirigidas

As brincadeiras dirigidas são planejadas com objetivos específicos de aprendizagem, sempre considerando a individualidade , habilidades e estágios de desenvolvimento da criança para que sejam eficazes e motivadoras.

Por exemplo:

- Em uma atividade para desenvolver a coordenação motora fina, a professora pode propor que as crianças façam colagens usando pedaços de papel colorido para

formar figuras. Essa brincadeira tem a intencionalidade de fortalecer o controle dos movimentos das mãos e dedos, importantes para a escrita futura.

- Pensando no desenvolvimento da linguagem, um adulto pode conduzir uma brincadeira em que as crianças imitam sons de animais ou repetem palavras novas, ajudando na ampliação do vocabulário e na articulação verbal.

Essas brincadeiras são fundamentais porque unem diversão e aprendizagem, respeitando o momento de desenvolvimento da criança e promovendo habilidades essenciais.

A brincadeira é fundamental na primeira infância não apenas para entreter, mas como um meio eficaz de promover o desenvolvimento integral da criança. Tanto as brincadeiras dirigidas quanto as não dirigidas desempenham papéis importantes nesse processo. É essencial que educadores e cuidadores proporcionem ambientes ricos em oportunidades lúdicas para estimular todas as áreas do crescimento.

4. Brincadeira e aprendizagem:caminhos para o desenvolvimento infantil saudável

Brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil e está alinhado com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza a ludicidade como um

aspecto fundamental da aprendizagem.
Brincar é fundamental no desenvolvimento infantil porque está presente desde os primeiros momentos da vida, quando o bebê interage com paninhos, fraldinhas ou pelúcias. Essas brincadeiras iniciais, que podem incluir cantar com uma voz diferente, já criam um universo lúdico para a criança, trazendo prazer, fortalecendo os vínculos afetivos e estimulando a linguagem e a coordenação motora. Conforme a criança se envolve nas brincadeiras, ela começa a descobrir o mundo ao seu redor.
Por exemplo, engatinhar é uma etapa importante que permite à criança explorar o ambiente e desenvolver suas habilidades motoras e sensoriais. Muitos pais ficam preocupados com a sujeira, mas é essencial que a criança tenha o contato direto com o chão para aprender e fortalecer o sistema imunológico. Pesquisas na área da

pediatria comprovam que essa exposição sensorial, como pegar areia, rolar no chão ou andar descalça ,é muito benéfica para o desenvolvimento integral da criança.
Além disso, não é necessário comprar brinquedos caros ou criar atividades complexas. Brincadeiras simples como pega-pega ou pique-esconde já são suficientes para promover um desenvolvimento saudável e prazeroso. O importante é que a criança tenha espaço e estímulo para brincar livremente, pois isso alimenta seu crescimento físico, emocional e cognitivo.
Algumas pessoas que acreditam que o brincar é uma perda de tempo e que a criança deveria estar dedicada a atividades mais didáticas, como estudar para a escola, por exemplo. Esse pensamento reflete um olhar limitado sobre o valor do brincar, como se fosse uma atividade secundária, sem consistência, objetivo ou intenção.
No entanto, essa visão não corresponde à realidade do desenvolvimento infantil. Brincar é muito mais do que um simples passatempo; é uma atividade fundamental e intencional que contribui diretamente para a formação da criança. Por meio do brincar, a criança constrói conhecimento, desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e sociais, além de explorar o mundo de forma ativa e criativa.
Como bem disse o filósofo e educador Paulo Freire, nós nos constituímos como seres humanos justamente na contramão da passividade , o brincar é um exercício essencial dessa construção, pois é nele que a criança experimenta, imagina e aprende a ser protagonista de sua própria história. Portanto, brincar não é perda de tempo, mas sim um direito e uma necessidade vital para o crescimento saudável e integral da criança. Para nós, educadores, a brincadeira na infância é fundamental e deve ser entendida como o brincar livre. Esse brincar livre é aquele que acontece espontaneamente, em todos os momentos do dia, sem imposições ou tempo determinado.
No Brasil, a brincadeira já é reconhecida pela legislação, estando contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e presente na formação dos professores. No entanto, quando falamos sobre brincar, não nos referimos apenas ao brincar estruturado ou complementar previsto na escola, mas principalmente ao brincar espontâneo, despreocupado e prazeroso para a criança.

Esse tipo de brincadeira acontece sem compromissos ou obrigações, permitindo que a criança se conecte com sua imaginação e com o ambiente ao seu redor. Ela interage livremente com elementos da natureza e com materiais não estruturados ;como alimentos ou outros objetos simples que estimulam sua criatividade.
O papel do adulto nesse contexto é fundamental, mas diferente do que muitos pensam: ele atua como mediador do espaço, cuidando para que o ambiente seja seguro e acolhedor, evitando riscos. No entanto, o adulto não deve interferir diretamente na brincadeira da criança; ele é convidado a participar apenas quando necessário para garantir essa segurança e oferecer suporte.
Assim, valorizamos um brincar autêntico, onde a criança tem liberdade para explorar, imaginar e se divertir sem pressões externas.
Quando pensamos no desenvolvimento da criança e no que é melhor para ela no futuro, é importante entender como ela interage com o mundo ao seu redor. A criança aprende e compreende o mundo principalmente por meio da ação, da experimentação e da

transformação dos objetos que encontra.
Se oferecermos à criança um brinquedo muito estruturado, pronto e fechado em sua função, ela tende a ter menos espaço para criar, imaginar e transformar esse objeto. Por exemplo, quando um brinquedo vem com instruções rígidas e uma única forma de uso, a criança pode acabar apenas reproduzindo essa forma, sem desenvolver sua criatividade. Além disso, se o brinquedo for quebrado ou não valorizado por ela, isso pode gerar frustração.
Por outro lado, quanto menos estruturado for o material ou brinquedo dado à criança como sucata, tampas, rolinhos de papel , mais possibilidades ela terá de agir sobre ele e transformá-lo conforme sua imaginação. Um simples rolinho pode virar um foguete; uma tampa pode se tornar um volante ou um disco voador. Esses materiais abertos estimulam a criatividade e o prazer na brincadeira.
Portanto, oferecer à criança materiais mais livres, menos direcionados e mais ricos em possibilidades é fundamental para que ela desenvolva sua capacidade de imaginar, criar e aprender de forma ativa. Isso contribui para que ela cresça com habilidades importantes para seu futuro.

Hoje enfrentamos um grande desafio em nossos relacionamentos, que estão cada vez mais pautados no mundo virtual. Infelizmente, muitos dos comportamentos que desenvolvemos nesse ambiente digital acabam sendo trazidos para nossas relações no mundo real, tornando-as mais distantes e superficiais.
A brincadeira, por sua vez, rompe com essa superficialidade. Ela é um espaço onde as emoções são vivenciadas intensamente, onde aprendemos valores fundamentais como o perdão e a resiliência. Além disso, a brincadeira estimula a imaginação e o desenvolvimento da criatividade, aspectos essenciais para o crescimento emocional e cognitivo de qualquer pessoa.
Esse processo é extremamente importante não apenas para as crianças, mas para todos nós. Brincar é mais do que um direito da criança — é uma necessidade humana universal. Através da brincadeira, fortalecemos nossos vínculos afetivos, exercitamos nossa capacidade de lidar com desafios e mantemos viva a capacidade de sonhar e criar.
Por isso, é fundamental valorizar e garantir espaços para a brincadeira em todas as fases da vida.

5. A Importância do Adulto na Brincadeira e o Desafio do Tempo na Era Tecnológica
Atualmente, observa-se que muitos adultos não reservam mais tempo nem se organizam para brincar com as crianças. Essa iniciativa, esse gosto pelo lúdico, tem se tornado cada vez mais raro. Um dos temas centrais dessa discussão é a escassez de tempo: ninguém parece ter tempo para nada.
Com a entrada massiva da tecnologia em nosso cotidiano, vivemos uma realidade de respostas rápidas, conteúdos prontos e acessibilidade instantânea. Nesse processo, estamos perdendo ,ou já perdemos ,aquele espaço tão essencial da relação olho no olho, do compartilhar real e presencial.Muitas crianças pedem constantemente: “Mãe, vem brincar comigo! Pai, você tem um tempo agora para brincar comigo?” Para elas, não basta apenas a presença física que garante segurança e supervisão; é fundamental a interlocução durante a brincadeira estar junto, compartilhar momentos de prazer e alegria.Nesse convívio lúdico, a criança

experimenta diferentes papéis sociais e afetivos. Ela pode dizer: “Pai, hoje eu sou o pai e você é o filho”, ou “Hoje eu sou o cavaleiro e você o cavalo”. Essa troca rica permite que ela compreenda seu próprio lugar e o lugar do outro, desenvolvendo empatia e criatividade.
Vivemos uma revolução tecnológica que influencia diretamente essa dinâmica. Não quero dizer que tudo se deve a isso, mas certamente a tecnologia contribui para que adultos prefiram supervisionar de longe, muitas vezes por meio de dispositivos digitais, ao invés de estarem próximos e participativos. Estar perto da criança durante a brincadeira não só garante segurança como também fortalece os laços afetivos entre adultos e crianças. Esse contato direto é fundamental para o desenvolvimento emocional saudável da criança e para a construção de relações significativas.

Portanto, é urgente resgatar o valor do brincar compartilhado entre adultos e crianças, promovendo momentos de interação genuína que vão muito além da supervisão passiva.
Lev Vygotsky destaca a importância do brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Para ele, o brincar é um espaço onde a criança experimenta papéis sociais e constrói significado por meio da interação com adultos e pares. A observação cuidadosa do educador permite identificar as zonas de desenvolvimento proximal, onde a criança pode avançar com apoio.
Sônia Kramer é uma referência brasileira que enfatiza o valor do brincar para a construção da autonomia e da criatividade infantil. Ela ressalta que o adulto deve ser um mediador sensível, atento ao ritmo e ao interesse da criança, respeitando seu tempo e permitindo que ela se expresse livremente.
Emmi Pikler Pediatra húngara que trouxe importantes contribuições sobre o respeito ao ritmo individual da criança, especialmente na primeira infância. Pikler defende que o adulto deve observar sem interferir excessivamente, permitindo que a criança explore seu corpo e ambiente no seu próprio tempo.
Celestin Freine Educador francês conhecido por valorizar a experiência concreta e a participação ativa da criança no processo de aprendizagem. Freinet

incentiva práticas educativas que respeitem o tempo das crianças e promovam atividades lúdicas integradas ao cotidiano escolar.
Maria Montessori também destaca a importância do ambiente preparado e do respeito ao ritmo individual da criança para o desenvolvimento integral. O papel do adulto é observar, preparar o ambiente e oferecer oportunidades para que a criança explore com autonomia.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança que brinca é, sem dúvida, um adulto feliz e bem resolvido. O brincar é a forma mais genuína de expressão infantil, onde sentimentos, ideias e descobertas ganham vida. Essas pequenas têm muito a dizer e dizem o tempo todo mas, na correria e ansiedade do dia a dia, muitas vezes acabamos falando mais do que ouvindo. E assim, não damos espaço para que elas realmente se expressem.
Por isso, é fundamental que aprendamos a desacelerar e nos permitir escutar com atenção verdadeira. Essa escuta cuidadosa fortalece os vínculos afetivos e contribui para o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças.
Semear um tempo de esperança para o nosso país começa pelo cuidado sensível que dedicamos às crianças hoje. Oferecer-lhes tempo de qualidade, respeito ao seu ritmo e atenção plena é investir em uma sociedade mais humana, criativa e justa.Que possamos, então, cultivar espaços de brincadeira autêntica e observação atenta, reconhecendo nas crianças não apenas seres em formação, mas protagonistas capazes de transformar o mundo com sua visão única e cheia de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis: Vozes, 2009

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado, Brasília, DF, 1988

CATUNDA, Ricardo. Brincar, Criar, Vivenciar na Escola, Rio de Janeiro, Sprint, 2005.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. 2. Ed. São Paulo: Maltese, 1994.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.
28. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIRARD, J. M, Éducationa de la petite enface. Paris: Librairie Armand Colin 1908.

JARDIM, Cláudia Santos. Brincar: um campo de subjetivação na infância. São Paulo: Annablume, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M. O Jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. 183 p.

In: Bazílio, Luiz Cavalieri; Kramer, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003. P. 83- 106.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Propil,1997

FREINET, Célestin. A educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.

KRAMER, Sônia. Brincar: espaço de construção da autonomia. São Paulo: Cortez, 2000.

MONTESSORI, Maria. A criança. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

PIKLER, Emmi. *O cuidado e o desenvolvimento da criança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: COMO ENGAJAR OS ALUNOS NA PRÁTICA

NICOLE RIBEIRO ALVES

Resumo:
A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma abordagem pedagógica que visa promover a aprendizagem por meio de experiências práticas, conectando o conteúdo teórico ao contexto real. Nessa metodologia, os alunos se tornam protagonistas do processo de aprendizagem ao desenvolverem projetos que envolvem questões do mundo real. O engajamento dos estudantes na ABP ocorre por meio de tarefas desafiadoras que incentivam a pesquisa, a colaboração e a reflexão. A característica central da ABP é a construção de um ambiente de aprendizagem ativo, onde os alunos são incentivados a explorar problemas reais e desenvolver soluções de maneira criativa. O processo de aprendizagem, nesse caso, não se limita ao conteúdo acadêmico, mas inclui o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Uma das vantagens dessa metodologia é que ela promove a autonomia dos alunos, pois eles são responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação do projeto. Ao contrário do modelo tradicional, que foca na transmissão direta de conhecimentos, a ABP permite que os estudantes se envolvam ativamente em seu aprendizado. No entanto, para que a ABP seja eficaz, é fundamental que o professor atue como facilitador do processo, orientando os alunos nas etapas do projeto e proporcionando suporte contínuo. A colaboração entre os alunos também é essencial, uma vez que permite a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento. Assim, a ABP favorece o engajamento, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades para a vida.

Palavras-chave: Inteligencia artificial. Sala de Aula. Impacto. Ensino.

INTRODUÇÃO

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia pedagógica que vem ganhando destaque nas últimas décadas como uma alternativa eficaz aos métodos tradicionais de ensino. Essa abordagem, que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, envolve o desenvolvimento de projetos que têm um propósito real e significativo, conectando o aprendizado acadêmico com situações do cotidiano.

A ideia central da ABP é proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem ativa e prática. Ao trabalhar em projetos, os estudantes são desafiados a aplicar conceitos aprendidos na teoria para solucionar problemas reais, o que torna o processo de aprendizagem mais significativo e relevante para eles. A metodologia é fundamentada na concepção de que o conhecimento não deve ser aprendido de forma isolada, mas sim como parte de uma experiência de exploração e investigação contínua. Em um estudo de Thomas (2000), é afirmado que "a ABP promove o aprendizado significativo, pois os alunos se engajam ativamente na busca por soluções para problemas autênticos" (p. 30).

O engajamento dos alunos é um dos principais benefícios da ABP. Ao contrário de métodos tradicionais de ensino, que podem ser vistos como passivos e distantes da realidade dos estudantes, a ABP oferece oportunidades para que os alunos se envolvam profundamente no processo de aprendizagem. De acordo com Bell (2010), "a ABP proporciona um contexto no qual os alunos podem explorar suas próprias ideias, trabalhar em equipe e comunicar suas descobertas, criando uma experiência de aprendizagem mais envolvente" (p. 42). O engajamento, portanto, surge naturalmente quando os alunos percebem que o aprendizado está diretamente relacionado com a resolução de questões práticas que os afetam ou despertam seu interesse.

Outro ponto importante da ABP é a autonomia do aluno. Na abordagem tradicional, o professor é a principal fonte de conhecimento, e os alunos são passivos receptores das

informações. Já na ABP, o aluno é incentivado a assumir o papel de investigador, organizando e gerenciando seu próprio aprendizado. Segundo Gil (2009), "a ABP permite ao aluno o controle sobre seu processo de aprendizagem, o que contribui para uma maior motivação e interesse pelo que está sendo aprendido" (p. 45). Esse tipo de autonomia não significa, porém, que o professor esteja ausente; pelo contrário, ele continua sendo um facilitador, orientando os alunos nas diferentes etapas do projeto, mas sempre estimulando a iniciativa e a reflexão dos alunos.

Entretanto, o sucesso da ABP não depende apenas do interesse e da participação dos alunos, mas também da capacidade do educador de criar ambientes de aprendizagem colaborativos e ricos em desafios. O papel do professor na ABP é fundamental, pois ele deve ser capaz de orientar o processo, oferecer feedback contínuo e garantir que os projetos estejam alinhados aos objetivos pedagógicos. A colaboração entre os alunos, por sua vez, é um dos aspectos centrais da ABP, já que os projetos muitas vezes envolvem trabalho em grupo, o que favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e a aprendizagem coletiva. Bell (2010) salienta que "a colaboração entre os estudantes é essencial para o sucesso da ABP, pois ela promove a troca de ideias, a construção conjunta de soluções e o desenvolvimento de competências interativas" (p. 39).

Assim, a ABP não apenas visa o aprendizado de conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades para a vida, preparando os alunos para enfrentar desafios do mundo real com autonomia, criatividade e competência. A metodologia exige um novo olhar sobre o papel do professor e do aluno, criando um ambiente educacional mais dinâmico e interativo. Esse modelo de aprendizagem tem se mostrado eficaz na promoção do engajamento dos estudantes e na construção de um aprendizado mais profundo e significativo.

DESENVOLVIMENTO

A Definição e Fundamentos da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma abordagem pedagógica que coloca os alunos no centro do processo educativo, permitindo-lhes trabalhar em projetos significativos e interdisciplinares que simulam problemas reais do mundo. Em vez de simplesmente absorver conteúdos de maneira passiva, os estudantes são desafiados a investigar, explorar e apresentar soluções práticas, desenvolvendo habilidades de resolução de problemas, colaboração e pensamento crítico (MORAN, 2019). O princípio central da ABP é a aprendizagem ativa, que permite aos alunos experienciar o processo de pesquisa e descoberta de forma aprofundada, tornando-se mais autônomos em relação ao seu aprendizado (BIEHL, 2018).

De acordo com Freire (2011), essa abordagem educacional difere da educação tradicional, pois não se limita a instruções teóricas. Em vez disso, ela envolve o aluno ativamente, ajudando a construir o conhecimento através da experiência prática. Isso é facilitado pela utilização de problemas reais, que demandam a aplicação de conceitos acadêmicos em situações práticas, preparando os alunos para enfrentar desafios do cotidiano. A abordagem pode ser aplicada em diversos contextos, como em questões ambientais, científicas ou sociais, e é geralmente multidisciplinar, englobando diferentes áreas do conhecimento.

O objetivo da ABP é não apenas garantir que os alunos adquiram conhecimento, mas que também desenvolvam habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e habilidades de comunicação. Segundo Gil (2017), "a abordagem de ABP envolve o estudante em um processo de aprendizagem dinâmica, onde o erro é valorizado como uma ferramenta para o crescimento pessoal e intelectual". A ideia é que, ao longo do projeto, o aluno não só compreenda a teoria, mas também a contextualize e a aplique de forma prática e significativa.

Engajamento dos Alunos: O Papel Ativo e a Motivação Intrínseca

O engajamento dos alunos é um dos maiores desafios no processo educacional tradi-

cional. Muitas vezes, o aprendizado se torna um exercício passivo, onde os alunos apenas absorvem informações sem um contexto significativo. A ABP, no entanto, oferece uma abordagem que torna o aprendizado mais envolvente ao permitir que os alunos se conectem diretamente com o que estão aprendendo e como isso se aplica ao mundo real. Isso pode aumentar a motivação intrínseca dos alunos, pois eles percebem o valor e a relevância do que estão fazendo.

Segundo Prati (2020), "os alunos se engajam de maneira mais profunda quando sentem que o que estão aprendendo tem um impacto real, seja em suas vidas pessoais ou no mundo ao seu redor". O envolvimento em projetos permite que eles vejam o impacto imediato de seus esforços, o que é um motivador poderoso. Isso se alinha à teoria da autodeterminação, que afirma que a motivação é fortalecida quando os alunos têm controle sobre suas escolhas e sentem que estão contribuindo de maneira significativa para um projeto (DECI; RYAN, 2000). A ABP, ao criar um ambiente no qual os alunos são responsáveis por tomar decisões e resolver problemas, fortalece esse senso de autonomia e relevância.

A prática de engajamento é ainda mais poderosa quando os alunos trabalham em grupos, pois as interações sociais e o compartilhamento de responsabilidades aumentam a motivação. A colaboração no ambiente de aprendizagem baseada em projetos é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e trabalho em equipe. De acordo com Moran (2019), "os projetos colaborativos proporcionam uma aprendizagem mais dinâmica, em que os alunos são desafiados a compartilhar conhecimentos, trocar ideias e aprender uns com os outros, o que fortalece o engajamento e a coesão do grupo".

O Papel do Professor na ABP: Facilitador e Orientador do Processo

Na metodologia da aprendizagem baseada em projetos, o papel do professor é transformado. O educador deixa de ser o centro da sala de aula, o detentor exclusivo do conhecimento, e assume a posição de facilitador e orientador. Segundo Freire (2011), "o professor deve ser um mediador entre os conhecimentos prévios dos alunos e as novas informações que se relacionam com o mundo real, ajudando-os a construir o conhecimento a partir da experiência prática". Em vez de ditar conteúdos, o professor apoia o aluno, fornecendo recursos, direcionamento e feedback, além de fomentar um ambiente de aprendizagem baseado em exploração e criatividade.

Moran (2019) explica que o professor deve cultivar um espaço de aprendizagem aberto, onde os alunos possam experimentar, errar e aprender com seus próprios erros. "O professor deve atuar como um guia, estimulando os alunos a pensar criticamente sobre os problemas, questionar soluções prontas e buscar alternativas para os desafios propostos". Essa mudança no papel do educador não significa abdicar da autoridade na sala de aula, mas sim redirecioná-la para criar um ambiente mais colaborativo e centrado no aluno.

O apoio constante do professor é essencial durante todo o desenvolvimento do projeto. Isso inclui desde o planejamento inicial até a avaliação final. Como explica Gil (2017), "um bom planejamento do projeto, com objetivos claros e etapas bem definidas, permite que o professor atue de forma mais eficaz, monitorando o progresso dos alunos e realizando intervenções pontuais quando necessário".

Desafios e Obstáculos na Implementação da ABP

Embora a ABP tenha muitos benefícios, sua implementação prática pode ser desafiadora. Um dos principais obstáculos é a resistência à mudança por parte de professores e escolas que estão acostumados ao modelo tradicional de ensino. A transição de uma pedagogia baseada em instrução para uma abordagem mais interativa exige tempo, recursos e comprometimento tanto de educadores quanto de alunos.

De acordo com Biehl (2018), "um dos maiores desafios da ABP é a resistência de educadores que se sentem inseguros em relação ao controle da sala de aula, uma vez que o aprendizado baseado em projetos exige maior autonomia do aluno". Isso pode gerar

uma sensação de incerteza sobre a eficácia da metodologia, especialmente quando os professores não estão familiarizados com as ferramentas de gestão de projetos ou com a avaliação de resultados não convencionais.
Além disso, a falta de recursos e infraestrutura pode dificultar a implementação de projetos de longo prazo. Segundo Prati (2020), "escolas com recursos limitados podem encontrar dificuldades em oferecer os materiais e as tecnologias necessárias para a realização de certos tipos de projetos, como aqueles que envolvem pesquisa de campo ou criação de protótipos tecnológicos". Isso exige que os professores sejam criativos no uso de recursos existentes ou busquem alternativas viáveis dentro das condições da escola.
Outro desafio importante é a avaliação dos projetos. A ABP requer uma abordagem diferente da avaliação tradicional, que normalmente se baseia em provas e testes escritos. A avaliação do progresso do aluno em projetos deve considerar a colaboração, a reflexão e o processo de aprendizagem, não apenas o produto final. Como explica Gil (2017), "avaliar a aprendizagem em projetos exige uma abordagem holística que leve em conta o desenvolvimento das competências ao longo de todo o processo, e não apenas os resultados finais".

Benefícios e Resultados da Aprendizagem Baseada em Projetos

Os benefícios da aprendizagem baseada em projetos são amplamente reconhecidos tanto pela comunidade acadêmica quanto por educadores. Quando aplicada corretamente, a ABP pode resultar em um aprendizado mais profundo, duradouro e significativo. A principal vantagem é o desenvolvimento de habilidades práticas, como a capacidade de trabalhar em equipe, resolver problemas e comunicar ideias de maneira eficaz. Como afirma Biehl (2018), "a ABP proporciona uma oportunidade única de preparar os alunos para o mundo real, desenvolvendo habilidades que são frequentemente negligenciadas no modelo tradicional de ensino, como a capacidade de se adaptar a novas situações e colaborar em equipe".
Além disso, a ABP promove a integração de diferentes áreas do conhecimento, permitindo que os alunos vejam conexões entre disciplinas que, de outra forma, seriam tratadas de maneira isolada. Moran (2019) destaca que "a aprendizagem interdisciplinar é um dos aspectos mais poderosos da ABP, pois permite que os alunos vejam o valor de integrar diferentes áreas de estudo em um único projeto". Isso torna o aprendizado mais relevante e aplicável a situações da vida cotidiana.
O envolvimento dos alunos em projetos também pode aumentar sua motivação e engajamento, uma vez que o trabalho prático permite que eles vejam o impacto real do seu aprendizado. Segundo Freire (2011), "a aprendizagem baseada em projetos não apenas capacita os alunos com conhecimento acadêmico, mas também os prepara para agir no mundo com um senso de responsabilidade e propósito".

Desenvolvimento de Habilidades Sociais e Emocionais na ABP

Uma das características mais significativas da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é a capacidade de promover o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos alunos, habilidades essas que são essenciais para o sucesso pessoal e profissional no século XXI. Ao trabalhar em grupos e em projetos interdisciplinares, os alunos têm a oportunidade de aprimorar competências como a comunicação, a empatia, o trabalho em equipe, a resolução de conflitos e a tomada de decisões colaborativas. Segundo Moran (2019), "a ABP favorece a aprendizagem relacional, onde os alunos não apenas adquirem conhecimento acadêmico, mas também desenvolvem a habilidade de trabalhar em conjunto, ouvir diferentes opiniões e encontrar soluções coletivas" (p. 62). Essas habilidades são fundamentais, especialmente em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, onde a colaboração e a capacidade de interagir de forma positiva com diferentes culturas e realidades são indispensáveis.
O engajamento social e emocional na ABP ocorre porque, ao longo de um projeto, os alunos não estão apenas buscando soluções técnicas ou intelectuais, mas também

gerenciando suas interações pessoais e coletivas. O trabalho em equipe exige que os estudantes sejam capazes de se expressar, ouvir e negociar, respeitando as ideias dos colegas e contribuindo para a construção de um trabalho conjunto. Esse processo não é isento de desafios, pois os alunos podem ter conflitos ou dificuldades de comunicação. No entanto, como afirma Biehl (2018), "esses desafios fazem parte do aprendizado, e os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades emocionais e sociais essenciais para sua vida pessoal e profissional" (p. 47). Ao longo de um projeto, as frustrações e as dificuldades, quando bem mediadas, podem se transformar em oportunidades de aprendizado e de fortalecimento do vínculo social e emocional entre os alunos.

A resolução de conflitos é uma habilidade social que se destaca no contexto da ABP. Em muitas situações, os alunos terão que negociar sobre o melhor caminho para alcançar os objetivos do projeto, o que pode gerar divergências de opinião. Quando os professores atuam como mediadores, ajudando os alunos a refletir sobre suas atitudes e a buscar soluções criativas para resolver os impasses, eles não só ensinam o conteúdo do projeto, mas também como lidar com as diferenças de forma construtiva. Como destaca Freire (2011), "a educação deve ser capaz de lidar com as diferenças, e a ABP permite que os alunos experimentem a resolução de conflitos dentro de um contexto real, o que proporciona uma aprendizagem significativa e transformadora" (p. 102).

Além disso, a tomada de decisões colaborativa também é uma habilidade crucial desenvolvida na ABP. O processo de tomada de decisões não é mais centralizado em um único indivíduo, como ocorre nos modelos tradicionais de ensino. No contexto da ABP, as decisões são frequentemente tomadas de forma coletiva, envolvendo discussões, avaliações de alternativas e consenso entre os membros do grupo. Esse processo não apenas fortalece as habilidades de liderança e de comunicação, mas também desenvolve uma maior capacidade de tomar decisões fundamentadas, um elemento-chave tanto no ambiente acadêmico quanto no mercado de trabalho. Bell (2010) observa que "a aprendizagem baseada em projetos exige que os alunos avaliem diferentes opções e tomem decisões de maneira colaborativa, o que resulta em um maior comprometimento e engajamento com o projeto" (p. 42). A importância dessa habilidade se reflete no contexto profissional, onde a capacidade de tomar decisões em grupo é frequentemente mais valorizada do que a tomada de decisões individuais.

Outro ponto relevante é que o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais por meio da ABP pode aumentar a autoconfiança dos alunos. Ao enfrentarem desafios em grupo e serem responsáveis pelo sucesso do projeto, os estudantes experimentam uma sensação de conquista e realização que vai além do simples domínio do conteúdo acadêmico. Essa sensação de competência aumenta a autoconfiança e a autoestima dos alunos, fatores que têm um impacto direto em sua motivação para aprender e no seu engajamento geral com o conteúdo escolar. Segundo Gil (2017), "o sucesso em um projeto, que exige tanto esforço intelectual quanto emocional, reforça a crença do aluno em suas próprias capacidades, o que se traduz em maior confiança e disposição para enfrentar novos desafios" (p. 109).

Em resumo, a Aprendizagem Baseada em Projetos não só possibilita o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também promove o fortalecimento de suas habilidades sociais e emocionais. Ao enfrentar os desafios de um projeto, os estudantes aprimoram sua capacidade de comunicação, resolução de conflitos, negociação, e tomada de decisões colaborativas, além de aumentar a sua autoconfiança. Isso cria um ambiente de aprendizagem que vai além do conteúdo acadêmico, preparando os alunos para os desafios do mundo real, onde as habilidades interpessoais e emocionais desempenham um papel fundamental no sucesso profissional e pessoal.

CONCLUSÃO

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) tem se consolidado como uma das metodologias mais eficazes para promover um ensino dinâmico e engajador, focado na prática e no desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI. Através dessa abor-

dagem, os alunos são envolvidos em atividades significativas, que vão além da simples memorização de conceitos, permitindo a aplicação de conhecimentos de forma prática e realista. A capacidade de engajar os alunos na prática é um dos aspectos centrais da ABP, sendo possível observar um impacto positivo tanto no envolvimento quanto na motivação dos estudantes.

Como apontam Moran (2019) e Biehl (2018), a ABP cria um ambiente de aprendizagem ativo, em que o aluno assume o papel de protagonista. A autonomia concedida ao estudante não só o motiva a se aprofundar nas questões abordadas, mas também o estimula a buscar soluções criativas para os problemas propostos. Essa abordagem favorece uma aprendizagem mais significativa, pois os alunos são desafiados a aplicar o que aprendem em situações reais, conectando a teoria com a prática. No entanto, é fundamental que o professor atue como facilitador desse processo, orientando os alunos, promovendo discussões construtivas e incentivando o trabalho em equipe, como sugerido por Freire (2011).

Uma das principais vantagens da ABP é que ela promove o desenvolvimento de competências além do domínio de conteúdos específicos. Habilidades como colaboração, comunicação, resolução de problemas, e o pensamento crítico são amplamente desenvolvidas ao longo do projeto. De acordo com Bell (2010), a ABP permite que os alunos pratiquem essas habilidades em contextos reais, o que fortalece o aprendizado e a preparação para o mercado de trabalho. Ao trabalhar em grupo, por exemplo, os estudantes aprendem a lidar com diferentes opiniões, dividir responsabilidades e tomar decisões coletivas, habilidades que são cada vez mais demandadas em um mundo globalizado e interconectado.

Contudo, o sucesso da ABP está diretamente relacionado à forma como os projetos são planejados e conduzidos. O professor não pode apenas lançar um projeto sem a devida orientação e estrutura, pois a ausência de uma direção clara pode gerar confusão e desinteresse entre os alunos. Como ressalta Gil (2017), a avaliação contínua do progresso dos alunos é essencial para garantir que o aprendizado seja efetivo e que o projeto siga uma linha de desenvolvimento coerente. A avaliação deve, portanto, considerar não apenas o produto final do projeto, mas também o processo de aprendizagem, incluindo a participação dos alunos, a colaboração no grupo, a capacidade de solucionar problemas e a reflexão sobre o aprendizado.

Outro fator crucial para o sucesso da ABP é a colaboração entre os alunos. Em um ambiente de aprendizagem baseado em projetos, os estudantes têm a oportunidade de trabalhar em equipe, o que favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação. Segundo Prati (2020), "a colaboração no contexto da ABP não apenas aumenta o engajamento dos alunos, mas também facilita a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento". A aprendizagem colaborativa pode, inclusive, superar a competição individualista presente em outros modelos de ensino, promovendo um ambiente mais inclusivo e cooperativo. Isso se alinha com a ideia de que o conhecimento é construído socialmente e que a troca de experiências entre os alunos fortalece o processo educativo (VYGOTSKY, 1991).

Porém, a ABP também enfrenta desafios que precisam ser reconhecidos e superados. A resistência à mudança por parte de alguns educadores, que ainda estão acostumados com o modelo tradicional de ensino, é um dos principais obstáculos. O professor precisa estar disposto a se adaptar a uma metodologia que exige maior flexibilidade e que muitas vezes envolve uma ruptura com as práticas pedagógicas convencionais. Além disso, a escassez de recursos materiais e tecnológicos em algumas escolas pode limitar a implementação de certos projetos, como os que envolvem pesquisa de campo ou o uso de tecnologias específicas. Como afirmam Biehl (2018) e Prati (2020), "a falta de infraestrutura adequada é um desafio considerável, especialmente em contextos educacionais mais carentes, onde o acesso a equipamentos e tecnologias não é garantido". No entanto, a ABP pode ser aplicada de forma criativa, mesmo com recursos limitados, utilizando materiais simples e estimulando a pesquisa e a resolução de problemas com o que está disponível.

A avaliação também é um ponto crítico dentro da ABP. Como a aprendizagem é mais

dinâmica e envolvente, a avaliação tradicional, com provas e testes escritos, pode não ser suficiente para medir o progresso dos alunos de forma precisa. A avaliação na ABP deve ser contínua e formativa, com foco no acompanhamento do processo de aprendizagem ao longo do projeto. Gil (2017) destaca que "a avaliação deve ser holística, considerando não apenas o desempenho final do aluno, mas também o seu envolvimento, sua capacidade de colaboração e a reflexão sobre o processo". Isso exige uma mudança na forma como os professores concebem a avaliação, que deve ir além da simples mensuração de conteúdos e incluir aspectos como a atitude, a participação e o desenvolvimento de habilidades práticas.

A ABP também se destaca por sua capacidade de promover o aprendizado interdisciplinar. Ao envolver os alunos em projetos que requerem o uso de diversos conhecimentos, a metodologia favorece a integração entre diferentes áreas do saber. Por exemplo, um projeto sobre questões ambientais pode envolver ciências naturais, matemática, geografia e até mesmo arte, criando uma experiência de aprendizagem rica e multifacetada. Isso não só aumenta o engajamento, mas também permite que os alunos vejam a relevância do conhecimento em contextos diversos, tornando o aprendizado mais aplicável e conectado com a realidade (MORAN, 2019).

Portanto, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia que se destaca por sua capacidade de engajar os alunos na prática e por promover um aprendizado ativo e colaborativo. Ao ser implementada de forma eficaz, a ABP pode transformar a experiência educacional, tornando-a mais significativa, relevante e estimulante. Ela permite que os alunos não apenas dominem conteúdos acadêmicos, mas também desenvolvam habilidades essenciais para o futuro, como o trabalho em equipe, a resolução de problemas complexos e a comunicação eficaz. Para que a ABP seja bem-sucedida, é necessário que o professor atue como um facilitador, promovendo o aprendizado contínuo e a reflexão sobre o processo, e que haja um ambiente que favoreça a colaboração e a troca de conhecimentos. Mesmo com os desafios que essa abordagem apresenta, como a resistência à mudança e a escassez de recursos, os benefícios para o engajamento e o desenvolvimento dos alunos tornam a ABP uma estratégia pedagógica poderosa e de grande potencial.

REFERÊNCIAS

BELL, S. Project-based learning for the 21st century: skills for the future. The Clearing House, v. 83, n. 2, p. 39-43, 2010.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

STOLPE, L. A aprendizagem baseada em projetos: uma abordagem centrada no aluno. 2. ed. Campinas: Papirus, 2018.

THOMAS, J. W. A review of research on project-based learning. 2000. Disponível em: https://www.bie.org. Acesso em: 28 mar. 2025.

BIEHL, M. F. Aprendizagem baseada em projetos: uma metodologia ativa de ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de ensino. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Papirus

BIEHL, M. F. Aprendizagem baseada em projetos: uma metodologia ativa de ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

BELL, S. Project-based learning for the 21st century: skills for the future. The Clearing House, v. 83, n. 2, p. 39-43, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de ensino. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Papirus, 2019.

PRATI, G. R. Projetos de ensino: metodologias para o engajamento ativo dos alunos. São Paulo: Editora Senac, 2020.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SAUDE DO PROFESSOR

PERSEU ARTEMUS DUARTE PINTO

Resumo:
Devido às altas taxas de afastamento de professores por motivos médicos e ao número crescente de exonerações, evidenciado pelo aumento significativo de contratações temporárias, este trabalho tem como objetivo realizar um levantamento bibliográfico sobre os principais problemas de saúde que afetam os profissionais da educação. Os dados revelam uma realidade alarmante, que expõe a urgente necessidade de reformulação do sistema educacional brasileiro, historicamente marcado por reformas ineficazes e desacreditadas pelos próprios agentes educacionais. Estudos apontam que mais de 60% dos docentes da rede pública apresentam algum tipo de distúrbio osteomuscular, índice extremamente elevado para uma única categoria. Além disso, problemas relacionados ao uso excessivo da voz, doenças respiratórias — como a Covid-19, com incidência 138% maior entre professores do que na população geral — e o alto número de casos da Síndrome de Burnout, reforçam o caráter insalubre da profissão docente. Apesar do reconhecimento nacional e internacional dessas problemáticas, o Brasil negligencia de forma sistemática a valorização e o cuidado com a saúde dos professores. A ausência de políticas públicas eficazes, somada à sobrecarga de trabalho, baixos salários, precarização da infraestrutura escolar e violência no ambiente educacional, compromete não apenas a saúde física e mental dos educadores, mas também a qualidade do ensino. A crescente evasão da carreira e o uso excessivo de contratos temporários revelam o desinteresse do Estado em garantir a permanência desses profissionais na rede pública. Diante disso, é urgente o investimento em ações estruturais, pedagógicas e preventivas que promovam ambientes escolares mais saudáveis, seguros e acolhedores. A valorização do professor deve ser compreendida como eixo fundamental para o fortalecimento da educação e o desenvolvimento social do país.
Palavras-chave: Saúde do professor. Burnout. Precarização docente. Políticas públicas. Sistema educacional.

1. INTRODUÇÃO

O aprender é uma das características fundamentais da espécie humana, e a complexidade das exigências sociais contemporâneas tornou indispensável um processo de aprendizagem sistematizado. Para atender a essa necessidade, consolidou-se o papel do profissional da educação, cuja função ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, sendo essencial para a formação cidadã, o desenvolvimento social e a construção de conhecimento, inclusive nas dimensões mais básicas da sobrevivência.

Historicamente, o processo educacional foi inicialmente assumido pela Igreja, que utilizava o ensino como instrumento de controle social, formando indivíduos obedientes à doutrina e à ordem vigente (PAIVA, 2000). Ao longo das décadas, ocorreram diversas reformas educacionais que, embora apresentassem propostas progressistas, buscavam atender tanto às demandas sociais quanto aos interesses do mercado e da elite financeira (RIBEIRO, 1993). No entanto, tais reformas foram limitadas por constantes cortes orçamentários e pela ausência de políticas públicas consistentes, o que impediu avanços reais na qualidade do ensino (ABRAMOVAY, 2008; CASTANHA, 2008; COSTA, 2016; JUNIOR & PALHARES, 2023).

Nesse cenário, os professores são submetidos a condições de trabalho adversas: baixos salários, jornadas excessivas, salas superlotadas, violência, desvalorização profissional e infraestrutura inadequada. Tais fatores contribuem para o adoecimento físico e mental dos docentes, tornando a profissão uma das mais afetadas por síndromes como Burnout, distúrbios osteomusculares e doenças vocais (PAGANI, 2019; EUGÊNIO et al., 2017; REIS, 2012; LEITE et al., 2016). A Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2012) já apontava que as atividades laborais são uma das principais causas de adoecimento no mundo, sendo especialmente críticas quando exigem posturas inadequadas, sobrecarga física e esforço repetitivo (CAR-

LOTTO et al., 2015).
Estudos apontam que cerca de 91% dos professores já apresentaram sintomas de distúrbios osteomusculares, além de serem mais suscetíveis a doenças respiratórias, como evidenciado em 2021, quando os casos de Covid-19 entre docentes foram 138% superiores à média da população geral (VIEIRA, 2021).
Diante desse contexto alarmante, o presente artigo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica dos principais problemas de saúde que acometem os profissionais da educação, buscando refletir sobre os impactos dessas condições no processo educativo e apontar a necessidade urgente de mudanças estruturais no sistema educacional. Tais mudanças devem visar a construção de um ambiente de trabalho mais salubre, que valorize o professor e promova sua qualidade de vida, condição imprescindível para a efetivação de uma educação de qualidade.

2. DESENVOLVIMENTO

O "saber fazer" nasce conosco, inscrito em nosso DNA e herdado por gerações, com pequenas alterações (mutações) “bem-sucedidas” que nos fornecem uma memória genética — o instinto. Nascemos com habilidades relacionadas à sobrevivência, e esse sistema nos permite aprender com mais facilidade, principalmente quando o conhecimento está ligado a emoções evocadas por essas memórias genéticas. Graças ao modelo cerebral que desenvolvemos ao longo dos 300 mil anos de evolução do Homo sapiens, e à acumulação de conhecimento herdado, conseguimos avançar continuamente até chegar ao nível tecnológico atual.
Nos primeiros anos de vida, esse conhecimento é transmitido principalmente pela família, responsável por desenvolver a moral do indivíduo. No entanto, como vivemos em sociedade, o contato entre diferentes visões morais pode gerar conflitos, o que evidencia a necessidade de uma instrução ética formal.
Com o crescimento e complexidade do conhecimento exigido pela sociedade moderna, o núcleo familiar já não consegue suprir sozinho essa demanda, sendo necessário o trabalho de um profissional especializado: o professor. Diante da alta demanda por conhecimento, os professores precisaram se especializar cada vez mais, com formações específicas para atender adequadamente às exigências educacionais.
A profissão de professor remonta à Antiguidade, com os filósofos gregos ensinando em locais públicos, e também no Antigo Egito, onde há registros da formação de escribas em escolas reais. A função de ensinar e transmitir conhecimento era, inicialmente, desempenhada por indivíduos que, mesmo não sendo formalmente professores, atuavam como educadores.
Durante a Idade Média, a Igreja assumiu o papel de principal instituição educadora. O objetivo da educação nesse período era manter a ordem social por meio da crença no orbis christianus, onde cada indivíduo cumpria o papel determinado por Deus: o rei governava, o padre rezava, o soldado guerreava, o comerciante negociava, e a mulher cuidava do lar. A educação promovida visava formar uma mão de obra obediente e barata, moldando o cidadão para ser dócil e submisso dentro de uma sociedade estruturada sobre a sacralidade (PAIVA, 2000).
Com as Reformas Pombalinas, a educação passou do domínio da Igreja para o Estado, marcando o início da profissionalização do magistério. No início do século XVII, regulamentaram-se as Escolas de Primeiras Letras, estabelecendo o primeiro sistema formal de formação de professores (RIBEIRO, 1993).
Com o tempo, o papel do professor deixou de ser apenas o de transmissor de conteúdo, passando a ser também mediador de conflitos, gestor de sala de aula e articulador entre o conhecimento científico e a realidade vivida pelos alunos. O acúmulo de funções, somado à ausência de valorização social e econômica da profissão, tem contribuído para o crescente desinteresse dos jovens pela carreira docente. Essa crise de identidade do professor é reflexo de uma longa trajetória histórica que exige uma análise crítica e urgente sobre os rumos da educação no Brasil.
O Brasil passou por inúmeras reformas no sistema educacional que exigiram formações mais específicas por parte dos profissionais da educação, como, por exemplo, cursos de nível superior. Esse processo culminou na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996,

considerada um marco na regulamentação e organização da educação brasileira.

Mesmo com esses avanços, a educação no país sempre sofreu com a carência de investimentos e políticas públicas consistentes, o que impediu que as reformas realizadas surtissem o efeito prometido (ABRAMOVAY, 2008; CASTANHA, 2008; Costa, 2016; JUNIOR & PALHARES, 2023).

Devido às ineficiências acumuladas ao longo dos anos, o sistema de ensino passou a apresentar sérios problemas, evidenciados principalmente no processo de aprendizagem, conforme demonstrado por avaliações externas como o PISA e a Prova Brasil. Esses resultados são reflexos diretos das condições precárias do exercício da docência.

A carga horária de trabalho do professor, ainda que formalmente regulamentada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 44 horas semanais, não reflete a realidade da profissão. Entre os afazeres extraescolares, como planejamento de aulas, correção de atividades e atendimento a pais e alunos, muitos professores ultrapassam significativamente essa carga. Além disso, recebem uma remuneração que não condiz com a complexidade e importância da função. São profissionais que, em geral, possuem mais de uma formação acadêmica, cursos de pós-graduação e, em muitos casos, formação stricto sensu.

Na busca por uma remuneração que garanta uma vida minimamente digna, muitos docentes acumulam cargos e jornadas, o que agrava ainda mais o cenário de sobrecarga. Essa pressão constante os torna vulneráveis ao esgotamento físico e emocional, contribuindo para o adoecimento da categoria (PAGANI, 2019).

Alguns professores relatam que os sintomas do adoecimento surgiram logo após o ingresso na carreira. Outros afirmam que, embora já apresentassem problemas de saúde, o trabalho em sala de aula agravou esses quadros ou desencadeou novas enfermidades (EUGÊNIO et al., 2017).

Trata-se de um problema estrutural da educação brasileira que impede o desenvolvimento de uma escola capaz de atender às demandas e expectativas de seu público. Salas de aula superlotadas, ausência de materiais pedagógicos, infraestrutura inadequada e falta de apoio institucional agravam os desafios diários do professor. Como consequência, comportamentos indisciplinados tornam-se frequentes: alunos conversam sobre assuntos alheios ao conteúdo, desrespeitam as orientações do docente e desvalorizam o espaço escolar.

Esse ambiente de tensão leva o professor ao desgaste contínuo, tendo que utilizar excessivamente a voz e os esforços emocionais para manter o controle da turma, o que desencadeia sentimentos de impotência e frustração. Tais situações tendem a se repetir e se intensificar, criando um ciclo vicioso de estresse e perda de autoridade. A ausência de suporte institucional e de formação continuada específica para lidar com essas adversidades torna ainda mais evidente a urgência de mudanças estruturais. Investir no bem-estar docente é investir na qualidade da educação.

ara exercer a profissão, é comum que o professor permaneça por longos períodos utilizando o quadro negro, digitando provas e planejamentos, corrigindo trabalhos e realizando outras atividades que exigem posturas inadequadas. Essas tarefas repetitivas contribuem para o estresse biomecânico, especialmente nos ombros, predispondo os docentes a diversas lesões (CEZAR-VAZ et al., 2011; COELHO et al., 2010). A elevação dos membros superiores acima da linha dos ombros, como no uso contínuo da lousa, aumenta em até 7,9 vezes o risco de desenvolver distúrbios musculoesqueléticos (COELHO et al., 2010).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2012) destaca que atividades laborais são uma das principais causas de problemas de saúde ocupacional, sendo tema recorrente de preocupação em diversos países, em diferentes contextos de trabalho (CARLOTTO et al., 2015). A entidade ressalta que atividades que exigem inclinação do tronco, posturas estáticas prolongadas e levantamento de peso estão entre as mais desgastantes para o sistema osteomuscular.

Essas evidências reforçam os estudos de Coelho et al. (2010), que demonstram que tarefas como escrever no quadro negro, digitar e corrigir atividades — movimentos repetitivos e mantidos em posturas inadequadas — geram sobrecarga biomecânica, especial-

mente nos ombros. Essa sobrecarga pode resultar em lesões como tendinite, bursite e síndrome do impacto. O estresse, as extensas jornadas de trabalho e a insuficiência de períodos de descanso agravam ainda mais esse quadro.

Estudos apontam que mais de 90% dos professores já apresentaram algum sintoma relacionado a distúrbios osteomusculares. Desses, 36,5% relataram sentir dor ou desconforto na região dos ombros, enquanto 16,5% possuem diagnóstico de bursite — inflamação da bursa, uma bolsa repleta de líquido sinovial cuja função é amortecer o atrito entre os tecidos e facilitar os movimentos articulares.

A tendinite, por sua vez, é o diagnóstico mais comum entre os professores, consolidando a docência como uma das categorias profissionais com maior incidência de Lesões por Esforço Repetitivo (LER). Quando somadas outras enfermidades como bursite, tendinites diversas e síndrome do impacto, estima-se que cerca de 60% dos docentes estejam acometidos por algum tipo de comprometimento musculoesquelético relacionado ao trabalho.

Além das dores físicas, essas condições também afetam a produtividade, a concentração e a qualidade das aulas, interferindo diretamente no desempenho profissional e no processo de ensino-aprendizagem. O impacto psicológico da dor crônica e da limitação funcional ainda é subestimado, mas merece atenção. O absenteísmo, as licenças médicas e até o abandono da carreira são consequências concretas dessa realidade que fragiliza a saúde docente e compromete o sistema educacional como um todo.

Um estudo com mais de 100 professores revelou que aproximadamente 91% dos participantes já apresentaram sintomas de problemas osteomusculares que impactaram diretamente o desempenho de suas funções docentes. Esses dados evidenciam a necessidade urgente de atenção à saúde ocupacional dos educadores. É fundamental que, ao sinal de dor ou desconforto — principalmente na região dos ombros — o profissional busque auxílio médico especializado, a fim de obter um diagnóstico e iniciar um tratamento adequado, prevenindo o agravamento do quadro.

Outro estudo realizado por Eugênio (2017) também apontou que a saúde do professor está significativamente comprometida, tanto no aspecto físico — com quadros de bursite, tendinite, distúrbios vocais e alterações de pressão arterial — quanto no emocional, com sintomas de estresse, angústia, desânimo, apatia e impaciência, compondo o que se convencionou chamar de “mal-estar docente”.

Além das lesões osteomusculares provocadas por posturas inadequadas e movimentos repetitivos dos membros superiores, destaca-se ainda que a voz é uma das principais ferramentas de trabalho do professor, tornando-o especialmente vulnerável a distúrbios vocais e respiratórios. A exposição constante à fala em ambientes ruidosos, com má acústica e ventilação deficiente, contribui para o surgimento de disfonias (rouquidão, falhas vocais), lesões laríngeas (nódulos, pólipos, edema de Reinke), bem como alergias e infecções respiratórias causadas pelo uso do giz, poluição atmosférica ou ambientes escolares insalubres.

Dados recentes reforçam essa vulnerabilidade: em 2021, após o retorno das atividades presenciais no contexto da pandemia de Covid-19, os casos registrados da doença entre professores foram 138% superiores à média da população geral (VIEIRA, 2021). Isso demonstra não apenas a fragilidade do ambiente escolar em termos sanitários, mas também a exposição contínua dos docentes a riscos infecciosos, principalmente em espaços fechados, com grande número de alunos e ventilação precária.

O uso abusivo da voz tornou-se, em muitos casos, a única estratégia disponível para tentar controlar a indisciplina e manter o mínimo de ordem na sala de aula. Conversas paralelas constantes, o uso indevido de dispositivos eletrônicos com som elevado e a falta de estrutura física adequada levam o professor a elevar o tom de voz de forma contínua, o que agrava os problemas vocais e respiratórios. Esse cenário evidencia um processo de adoecimento psicossomático que está profundamente enraizado nas condições de trabalho e nas tensões cotidianas vividas pelos docentes (EUGÊNIO et al., 2017; REIS, 2012; LEITE et al., 2016).

A aprendizagem sofre impacto direto em

sua qualidade, especialmente nas relações interpessoais entre professores e alunos. Diferenças éticas, métodos de ensino e expectativas quanto ao papel de ambos em sala de aula podem influenciar significativamente o grau de afetividade, o respeito mútuo, o envolvimento acadêmico e a redução de conflitos (VERAS & FERREIRA, 2010). No entanto, a realidade brasileira está longe desse ideal. O ambiente escolar tem se tornado cada vez mais hostil, com uma escalada constante de violência entre professores e alunos, comprometendo não apenas o processo educativo, mas também a saúde mental e física dos profissionais da educação.

O tema da violência escolar tem sido amplamente discutido pela mídia e por pesquisadores da área. Um exemplo é o editorial de Ferreira (2017), mantido no Jornal da USP, que aborda a violência contra professores, com dados atualizados fornecidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo o levantamento mais recente, aproximadamente 12,5% dos professores brasileiros são vítimas de violência em sala de aula pelo menos uma vez por semana — um número alarmante quando comparado à média global de 3,4% (ILHÉU, 2023).

Andersen (2023) reforça esses dados, destacando que cerca de 80% dos professores no Brasil já sofreram algum tipo de agressão, um aumento de 20% em relação a 2022. Desse total, aproximadamente 10% das agressões são de natureza física. Chama atenção o envolvimento dos responsáveis pelos alunos em 31% dos casos de agressões físicas — um dado que revela a deterioração do respeito não só dentro da sala de aula, mas também nas relações com a comunidade escolar. A pesquisa da Nova Escola confirma essa tendência preocupante (ILHÉU, 2023).

O cenário torna-se ainda mais grave quando se observa que, em 2022, treze pessoas perderam a vida em atentados ocorridos em escolas públicas e privadas de educação básica no Brasil (JUNIOR & PALHARES, 2023). Esses episódios revelam uma crise de segurança no espaço escolar que vai além de conflitos interpessoais e configura-se como um problema estrutural da sociedade.

Além disso, cerca de 60% dos professores relatam já terem sofrido ao menos um episódio de violência — que inclui agressões verbais, físicas ou ameaças de danos materiais. Em grande parte dos casos, os alunos são os principais agressores, mas a participação de pais e outros membros da comunidade escolar também é significativa.

Pesquisas indicam que o desenvolvimento da Síndrome de Burnout é mais prevalente entre professores do que em outras categorias profissionais. O estudo de Levy et al. (2009) mostra que as atuais políticas de gestão educacional, aliadas à desvalorização da carreira docente e às adversidades do cotidiano escolar, favorecem um ambiente propício ao esgotamento físico e emocional, levando ao adoecimento dos profissionais da educação.

Esse problema é uma das principais causas de afastamento de professores. Trata-se de uma situação recorrente, em que a intervenção costuma ser apenas médica, resultando no afastamento temporário do profissional sem que a gênese da situação seja efetivamente enfrentada (ALBUQUERQUE et al., 2018). A raiz estrutural da crise docente, como as condições de trabalho e as exigências emocionais impostas à categoria, é frequentemente ignorada.

Professores com Síndrome de Burnout tendem a estar mais suscetíveis a sofrer agressões físicas e morais, uma vez que a exaustão emocional e a despersonalização comprometem sua capacidade de lidar com situações adversas. Tornam-se, muitas vezes, menos pacientes e mais reativos, o que agrava os conflitos com alunos, pais e gestores, dificultando o relacionamento com a comunidade escolar (LEVY et al., 2009).

Estudos apontam que mais de 70% dos professores apresentam sinais de Burnout. Dentre esses, 85% afirmaram sentir-se ameaçados em sala de aula, sendo que 44% cumprem jornadas superiores a 60 horas semanais, e a maioria se encontra na faixa etária inferior aos 50 anos. Os baixos salários e a precarização do trabalho docente levam esses profissionais a acumularem funções e a trabalharem em múltiplas escolas, buscando uma remuneração minimamente digna. Isso resulta em uma sobrecarga física e cognitiva ainda maior, especialmente entre os professores mais jovens e atuantes em redes públicas (LEVY et al., 2009; JACOMINI &

MINHOTO, 2015).

Somente no primeiro semestre de 2023, a rede estadual de ensino de São Paulo registrou 20.173 afastamentos de professores por questões relacionadas à saúde mental — um aumento de 15% em comparação ao mesmo período de 2022. Isso equivale a cerca de 112 profissionais afastados por dia, por diagnósticos como depressão, ansiedade e crises de pânico (MELLO, 2023).

A elevada incidência de transtornos psíquicos entre docentes está relacionada à combinação de fatores como: carga horária excessiva, número elevado de turmas, exigência de tarefas extraescolares (como planejamento e correção), baixos salários, infraestrutura deficiente, salas de aula superlotadas, e falta de apoio institucional (LEVY, 2009; ALBUQUERQUE et al., 2018; PAGANI, 2019).

Esses fatores convergem para o esgotamento mental e emocional dos professores, comprometendo não apenas sua saúde, mas também a qualidade do ensino oferecido aos alunos. A ausência de políticas públicas efetivas para prevenção e acolhimento do sofrimento psíquico torna o ambiente escolar ainda mais hostil. É urgente discutir a criação de programas de apoio psicossocial permanentes dentro das escolas, promovendo a valorização da saúde mental docente.

A Síndrome de Burnout é um dos transtornos mais comuns entre professores, marcada pela ausência de realização profissional, sentimentos de ineficácia, pressão contínua, conflitos constantes e recompensas emocionais escassas. A exposição diária a essas situações leva ao desenvolvimento de estresse crônico e profundo mal-estar, gerando impactos duradouros na vida pessoal e profissional desses trabalhadores (CARLOTTO et al., 2015).

Os índices de afastamento de professores têm se tornado cada vez mais alarmantes, com muitos casos evoluindo para incapacidade parcial ou total, e em situações mais graves, resultando em aposentadorias por invalidez. Esse cenário representa não apenas um grande ônus financeiro ao Estado, mas também prejuízos diretos à qualidade do ensino e à continuidade dos processos pedagógicos (EUGÊNIO et al., 2017).

Na tentativa de preservar sua saúde física e mental, muitos docentes recorrem ao uso recorrente de faltas, licenças médicas, remoções ou realocações temporárias. Outros permanecem no ambiente escolar em estado de apatia, esgotamento e desmotivação, o que compromete a relação com os alunos e o rendimento escolar (PAGANI, 2019).

Entre os profissionais da educação, é comum encontrar o desejo de abandonar a carreira. No entanto, a ausência de alternativas financeiras e a falta de formação em outras áreas mantêm esses trabalhadores reféns da docência. Muitos investiram anos de estudo e recursos pessoais em sua formação acadêmica, tornando inviável uma mudança de profissão sem riscos significativos à sua sobrevivência econômica (EUGÊNIO et al., 2017).

Esse ciclo de desgaste progressivo revela uma realidade que ultrapassa a dimensão individual: trata-se de um fenômeno social que exige intervenção estatal. A precarização do trabalho docente compromete não apenas os profissionais, mas todo o projeto de uma educação pública de qualidade. A negligência do Estado nesse aspecto se traduz em um sistema que adoece seus educadores enquanto cobra resultados em avaliações externas que ignoram o contexto real das escolas.

Diante desse panorama, torna-se urgente o desenvolvimento de políticas públicas eficazes voltadas à proteção da saúde física e mental do professor. Embora a docência, por suas próprias características, já seja uma profissão vulnerável a desgastes, os índices brasileiros de adoecimento docente ultrapassam de forma expressiva a média mundial. Isso escancara a negligência com que o problema tem sido tratado pelas autoridades educacionais.

A constituição de uma rede de proteção aos professores é fundamental. É preciso garantir não apenas condições dignas de trabalho, mas também suporte emocional, infraestrutura adequada e remuneração compatível com a responsabilidade atribuída ao magistério. Somente assim será possível assegurar um ambiente escolar saudável, capaz de favorecer tanto o bem-estar docente quanto o processo de ensino-aprendizagem.

3. Considerações Finais

É evidente que a profissão de professor no Brasil está associada a diversos problemas de saúde física e mental, refletidos nas altas taxas de afastamento que comprometem diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, torna-se urgente o desenvolvimento de políticas públicas que não apenas reconheçam a importância da saúde do professor, mas que também implementem ações concretas de prevenção, acompanhamento e valorização desse profissional.

A adoção de práticas metodológicas inovadoras, com o uso de recursos tecnológicos, pode contribuir para a redução do esforço físico em sala de aula, minimizando o risco de lesões osteomusculares. Além disso, metodologias ativas e atrativas têm potencial para engajar os alunos, melhorar o clima escolar e reduzir conflitos, fortalecendo os vínculos e o respeito mútuo entre docentes e discentes.

É fundamental envolver toda a comunidade escolar — professores, alunos, pais, gestores — em projetos de convivência, com foco na construção de um ambiente harmônico, colaborativo e respeitoso. A criação de programas permanentes de orientação sobre o uso correto da voz, ergonomia e gestão emocional também se mostra indispensável para a preservação da saúde docente.

O investimento na saúde dos professores deve ser encarado como um pilar central na reestruturação da educação brasileira. Afinal, a qualidade do ensino está diretamente ligada à valorização do profissional que o executa. Este trabalho não esgota os estudos sobre a saúde do educador, mas aponta caminhos possíveis para o enfrentamento desse problema estrutural. É necessário fomentar novos debates e pesquisas que possam aprofundar o diagnóstico e propor soluções eficazes, garantindo o direito à educação e o direito ao trabalho digno.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovay, M. Escolas e Violências. Revista Observare. Volume 4, outubro de 2008. Disponível: https://www.observatorioseguranca.org ISSN 1981-1780.

Albuquerque, G. S.C.; Lira,L. N. A.; Junior, I. S. ; Chiochetta, R. L.; Perna, P. O.; Silva, M. J. S. EXPLORAÇÃO E SOFRIMENTO MENTAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ, Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 16 n. 3, p. 1.287-1.300, set./dez. 2018.

Carlotto, M. S.; Dias, S. R. S; Batista, J. B. V.; Diehl, L. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 13-23, jan./abr. 2015.

Castanha, A. P. ESCOLAS NORMAIS NO SÉCULO XIX: um estudo comparativo, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p.17-36, dez.2008.

CEZAR-VAZ, M. R.; ALMEIDA, M. C. V.; ROCHA, L. P.; BORGES, A. M.; BONOW, C. A.; Oliveira, G. S. A OCORRÊNCIA DE DISTURBIOS MUSCULARES ENTRE PROFESSORES: A NECESSÁRIA INTERVENÇÃO EM SAÚDE. 3° Seminário internacional sobre o trabalho na enfermagem. Biossegurança no Trabalho da Enfermagem: Perspectivas e Avanços. Bento Gonçalves – RS. 11 a 13 Agosto 2011.

Coelho, C. T.; Dias, D.; Neto, M.; Matos, M. A. PREVALÊNCIA DA SÍNDROME DO OMBRO DOLOROSO (SOD) E SUA INFLUÊNCIA NA QUALIDADE DE VIDA EM PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE NÍVEL SUPERIOR NA CIDADE DE LAURO DE FREITAS, BAHIA. Revista Baiana de Saúde Pública, v. 34, supl. 1, p. 19-29 jul./dez. 2010.

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, R. A. 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,4ff-

1cb27eb96f7dc7bb24f51a7af25388408oiz7.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.
Levy, G. C. T. M.; Sobrinho, F. P. N.; Souza, C. A. A. Síndrome de Burnout em professores da rede pública, Revista Produção, Rio de Janeiro – RJ. v. 19, n. 3, set./dez. 2009, p. 458-465.
Mello, Z. 112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental; aumento de 15% em 2023. 05/09/2023 13h40 (Atualizado em 05/07/2024). TV Globo e g1 SP — São Paulo. Disponível: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-em-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghtml . Acesso: 08/11/2024 às 18:16.
PAGANI, G. QUANDO OS PROFESSORES DESISTEM: Um estudo sobre a exoneração docente na rede estadual de ensino de São Paulo, ARARAQUARA – S.P. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar, Araraquara – SP, 2019.
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.
Veras, R. S.; Ferreira, S. P. A. Afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. Educar em Revista, Curitiba, n. 38, p. 219-235, set./dez. 2010.
Vieira, B. M. Casos de Covid entre professores que trabalharam presencialmente no estado de SP é três vezes maior do que os da população da mesma faixa etária, diz estudo. G1SP — São Paulo. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/04/14/casos-de-covid-entre-professores-que-trabalharam-presencialmente-no-estado-de-sp-e-tres-vezes-maior-do-que-os-da-populacao-da-mesma-faixa-etaria-diz-estudo.ghtml 14/04/2021 15h31.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REGIANE APARECIDA RAMOS FERREIRA

RESUMO:
Este trabalho tem, como intuito, descrever a importância da música para o desenvolvimento e aprendizagem da criança que frequenta a Educação Infantil, mostrando-a como ferramenta pedagógica que contribui no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socio afetivo da criança; favorecendo também para o desenvolvimento do potencial criativo e da sensibilidade do indivíduo, bem como, o estímulo à sua concentração e autodisciplina. Para a abordagem deste tema, recorremos a pesquisa bibliográfica, por meio de livros, revistas, artigos A musicalização devem ser vista como um processo contínuo de construção do conhecimento, envolvendo criação, reflexão e percepção, permitindo que a criança se expresse e se comunique de maneira natural e espontânea. Portanto, os educadores precisam saber aliar a música com a educação, assumindo uma postura mais dinâmica e interativa junto aos alunos tornando processo ensino aprendizagem mais agradável e fácil., entre outros, que abordaram e abordam a temática aqui proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Educação Infantil; Desenvolvimento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de demonstrar a importância da música, para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil e, ao mesmo tempo, para entendermos um pouco mais sobre sua trajetória, no Brasil e no mundo.

Ao decorrer da elaboração do mesmo, percebe-se que a musicalização pode e deve ser usada para desenvolver habilidades, criatividade e pensamento; além do mais, a música tem um grande poder de interação, pois, desde muito cedo, adquire grande importância na vida da criança, despertando sensações, por ser uma forma de linguagem muito apreciada pelo ser humano.

A história da música é muito envolvente e importante e, por meio de pesquisa, foi revelado o quanto ela contribui para o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, se faz necessário, na prática escolar, que o professor busque inovar e conhecer os meios que a música apresenta, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, em especial nos primeiros anos de vida.

Objetivamos, com este trabalho, descrever como a música pode ser usada para desenvolver habilidades e ajudar na mudança comportamental da criança na educação infantil; analisar seu desenvolvimento nesta fase tão importante de sua vida, além de mostrar que a música é um meio para a criança desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas, oral, psicomotora entre outras.

Para a realização deste trabalho de conclusão de curso, primeiro buscou-se analisar bibliografias de autores que pesquisaram e pesquisam sobre o quanto o processo de musicalização é importante na vida da criança. Foram utilizados artigos científicos, livros, revistas, artigos eletrônicos, entre outros. Posteriormente, foi realizada leitura e análise dos materiais encontrados, apontando, sublinhando e anotando os pontos pertinentes para a temática aqui proposta, obtendo, assim, um resumo dos assuntos pertinentes ao tema utilizado para o desenvolvimento deste trabalho.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é a linguagem que traduz, em formas sonoras, maneiras de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos; isso ocorre por meio da organização e do relacionamento entre o som e o silêncio.

A música sempre foi uma forma de expressão artística que permite, ao ser humano, manifestar suas alegrias e tristezas, suas dúvidas e sentimentos, suas ideias e sensações. Por estes e outros motivos é que a mesma, além de ser importante para a vida do ser humano, se tornou fundamental para o ensino e aprendizagem, em especial na educação infantil, posto tratar-se de uma

arte que permite, ao educando, construir conhecimentos e desenvolver seu potencial criativo e crítico, na interação que estabelece com o mundo.
Para Brito (2003), a música é uma forma de expressar diferentes concepções. Ao consultar o novo dicionário Aurélio da língua portuguesa, encontramos, no verbete "musica", a seguinte definição:

"Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido"; e também: "qualquer conjunto de sons" (seguido por parênteses onde se lê: deprec. Musiqueta"). O verbete funda-se numa abordagem subjetiva, que confere o valor aquilo que se agrada ao ouvido. Quando define música como "qualquer conjunto de sons", isento de seu resultado estético, aponta o caráter depreciativo da definição (...)
No livro Evolução da teoria musical, de Elce Pannain, publicado em 1975, a música é definida como "arte de combinar sons e formar com eles melodia e harmonia". Essa definição também é inadequada, já que nem toda música é constituída por melodia e harmonia. (BRITO, 2003, p. 26)

A música faz parte da vida humana, desde há muitos séculos, estando ela presente em todas as culturas e nas mais diversas situações, pois integra os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, de maneira a ocasionar a interação social, dando, ao ser humano, uma forma de se expressar de maneira gostosa e prazerosa.

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta a sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais. (RCN. 1998, p. 47).

Ainda que seja de maneiras diferentes, o ouvir, o cantar e o dançar, é uma atividade que se faz presente na vida do ser humano. As crianças, mesmo ainda antes do nascimento, já são envolvidas com o universo sonoro, pois, na fase intrauterina, os embriões que se formaram em bebes já começam a conviver com um ambiente de sons provocados pelo corpo, movimentos e pela voz, e até mesmo pelas músicas que suas mães escutam antes de dar a luz, constituindo, assim, um material sonoro para eles. (WANDERLEY, 2010).
Brito (2003) nos fala que o processo de musicalização nos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato que ela terá com todo tipo e variedade de sons, incluindo a presença da música, as cantigas de ninar, as canções de rodas, as parlendas e todos os tipos de jogos musicais; dessa forma, tudo que se transforma em sons (musicas), é de grande importância, pois, por meio destas interações, os bebês desenvolvem repertório que lhes permitirá comunicarem por meio dos sons. Nesses momentos, desenvolve a comunicação, favorecendo ao seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, e também a criação de vínculos fortes, tanto com o adulto como com a música.
Segundo Martins (2004), após o nascimento, as cólicas começam a aparecer e, com elas, surgem as músicas de ninar que, cantadas por suas mães, proporcionam, aos bebês, tranquilidade e prazer.
Da mesma forma que a música faz bem no seio familiar, na educação infantil ela proporciona desenvolvimento e aprendizagens mútuas, tanto para a criança como para o professor.
Por isso, deve ser entendida como uma importante experiência que acompanhará os seres humanos em praticamente todos os dias de sua vida. E, particularmente, nos tempos atuais, deve ser vista como uma das mais importantes formas de comunicação. A experiência com a música não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformada criticamente. Ao trabalhar a música na escola, não devemos deixar de considerar os conhecimentos prévios das crianças, sobre o que elas entendem por música, e, dessa forma o professor deve tomar esses conhecimentos prévios como ponto de partida, sempre incentivando a criança a

mostrar o que ela já sabe e entende sobre música, respeitando e considerando o que ela traz de casa, da sua comunidade e do seu meio familiar. (Nogueira, 2003)

Para o RCNEI (1998), a música, no contexto da educação infantil, vem no decorrer de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para ensinar modos e para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol, entre outros; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo, simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto e cores, que são ensinados por meio de canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças.

Mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado, algo de seu caráter ritual é preservado, assim como, certa tradição do fazer e ensinar por imitação e "por ouvido", em que se misturam intuição, conhecimento prático e transmissão oral. Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical, desde os primeiros anos de vida, é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (RCNEI, 1998, pp. 47 e 48)

A música pode ser trabalhada pelo educador de várias maneiras, e em todas as áreas da educação: comunicação e expressão, raciocínio lógico matemático, Estudos Sociais, Ciências e Saúde, facilitando a aprendizagem, fixando assuntos relevantes; desta forma, une o útil ao agradável. Para atingir esse objetivo, o professor pode utilizar músicas que envolvem temas específicos, como números, datas comemorativas, poesias, folclore, gramática, história e geografia. Além dessas, há canções relacionadas a habilidades: análise, síntese, discriminação visual e auditiva, coordenação e visomotora.

Apresentada de forma objetiva e bem trabalhada, a música auxilia no desenvolvimento do raciocínio, criatividade, habilidades, dons e aptidões. Para Loureiro (2003), a música e a expressão musical são muito importantes na vida de todas as crianças, pois, da mesma maneira que desenvolve sua criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. Cria um espaço favorável para a ampliação da imaginação, despertando as faculdades criadoras de cada um. Dessa forma, LOUREIRO (2003, p. 127) acredita que:

"A importância do ensino de música na escola reside, então, na possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança, levando-a a sentir-se sensibilizada, valendo-se da criação e da livre expressão".

A música tem o dom de aproximar culturas e pessoas. O contato direto com ela, no dia a dia da criança, a auxilia a conviver melhor com as outras crianças, se comunicando de forma harmoniosa e, ao aprender a tocar um instrumento, mesmo estando sozinha, ela não se sente solitária ou carente de atenção, pois o instrumento passa segurança e bem estar para ela.

Para Costta (2012), no que se refere à educação, a música consegue associar as diferentes e diversas habilidades, sendo, umas delas, a da memória; a perspectiva e a inteligível, assim como desperta um ser humano, mais humano e emocional. A música auxilia no desenvolvimento de várias habilidades, despertando na humanidade emoções; sendo assim, a educação infantil deve sempre utilizar a música para o desenvolvimento pessoal e a formação do cidadão para uma sociedade mais justa, amorosa e pacificadora.

O trabalho de musicalização deve ser encarado sob dois aspectos: os aspectos intrín-

secos à atividade musical, isto é, inerentes à vivência musical: alfabetização musical e estética e domínio cognitivo das estruturas musicais; e os aspectos extrínsecos à atividade musical, isto é, decorrentes de uma vivencia musical orientada por profissionais conscientes, de maneira a favorecer a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o ouvido musical, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, o desenvolvimento psicológico, a socialização e a afetividade, além de originar a uma efetiva consciência corporal e de movimentação. (BRÉSCIA, 2003, p.15).

Por meio das atividades elaboradas com música, a criança passa a se conhecer melhor, desenvolve noção de espaço corporal, e também permite a comunicação com as demais. As atividades realizadas e desenvolvidas em sala de aula, segundo Barreto (2005) contribuem, de maneira indestrutível, como reforço no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança.

Para Brito (2003), o ensino-aprendizagem com a música teve influências das teorias cognitivas, em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos. Vem ampliando cada vez mais pesquisas sobre o pensamento e ações musicais que podem orientar os educadores e sua importância para o desenvolvimento integral da criança, e com isso, gerar contextos significativos de ensino-aprendizagem, que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar.

Segundo o RCNEI (1998), o educador, ao trabalhar com música, deve considerá-la sempre como um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e às crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical se tornou um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

O trabalho com música deve ter uma organização bem desenvolvida, de maneira que se desenvolvam, nas crianças, as seguintes capacidades: ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais; explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo e perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Os conteúdos musicais para educação infantil, segundo o RCNEI (1998), devem ser elaborados de maneira que respeitem o nível de percepção e desenvolvimento global e musical da criança, bem como, as diferenças socioculturais entre os grupos. Devem ter, como prioridade, conteúdos que possibilitem desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem artística (música), que serão trabalhados e desenvolvidos como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado, com o objetivo de abranger:

1. A exploração de materiais e a escuta de obras musicais, para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som, suas qualidades e o silencio;
2. A vivência da organização dos sons e do silêncio em linguagem musical, pelo fazer e pelo contato com diversas obras;
3. A reflexão sobre a música, como produto cultural do ser humano, é importante forma de conhecer e representar o mundo.

Conhecer e valorizar seus conhecimentos musicais é saber trabalhar de forma diversificada; por isso, na escola, o ensino, por meio da música, deve sempre ser motivo de atenção maior por parte do educador; este deve ter em mente que ensinar música ou musicalizar é falar em educar pela música, ele está contribuindo de maneira prazerosa na formação do indivíduo como um todo, lhe dando oportunidade de imergir em um imenso universo cultural, enriquecendo sua inteligência através de sua sensibilidade musical.

Ensinar através da música envolve a construção do ser musical, e o uso dessa linguagem tem o poder de transformar o ser humano, tanto no que se refere ao modo de se perceber como cidadão como ser pensante, quanto aos seus aspectos subjetivos.

Segundo o PCN (2001), a diversidade musical permite que o aluno construa, desde peque-

no, suas hipóteses sobre música, sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das suas próprias produções, e as dos outros também.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos, é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interações com grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais (...), ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história. (PCN, 2001, p. 77).

O professor de educação infantil pode estimular seus alunos a criar pequenas canções, em geral estruturadas, tendo, por base, a experiência musical que as crianças vêm acumulando em relação ao seu conhecimento prévio. Trabalhar com rimas, por exemplo, é interessante e envolvente. As crianças podem criar pequenas canções, fazendo rimas com seus próprios nomes e os dos colegas, com nomes de frutas, cores etc.; alguns assuntos e acontecimentos que são vivenciados no cotidiano também podem ser transformados em temas, para novas canções. O professor deve observar o que e como cantam suas crianças, aproximando-se, ao máximo, de sua intenção musical. Muitas vezes, as linhas melódicas criadas contam com apenas dois ou três sons diferentes, em sintonia com a percepção, experiência e modo de expressar infantis.
Nessa faixa etária, que abrange de 0 a 6 anos de idade, o trabalho com a audição poderá ser mais detalhado; o professor deve acompanhar a ampliação da capacidade de atenção e concentração das crianças. A apreciação musical poderá propiciar o enriquecimento e ampliação do conhecimento de diversos aspectos referentes à produção musical: os instrumentos utilizados, tipo de profissionais que atuam e o conjunto que formam (orquestra, banda etc.), gêneros musicais, estilos, etc. O contato com uma obra musical pode ser complementado com algumas informações relativas ao contexto histórico de sua criação, a época, seu compositor, intérpretes etc.

É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante, não se constitui em única possibilidade. Por integrar poesia e música, a canção remete, sempre, ao conteúdo da letra, enquanto o contato com a música instrumental ou vocal, sem um texto definido, abre a possibilidade de trabalhar com outras maneiras. As crianças podem perceber, sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica. Poderão ser apresentadas partes de composições ou peças breves, danças, repertório da música chamada descritiva, assim como aquelas que foram criadas visando à apreciação musical infantil. (RCNEI, 1998, p.65)

De acordo com Nogueira (2003), a música deve ser vista além de uma “arma”, ou, melhor dizendo, como apenas uma ferramenta pedagógica, pois ela também é uma das mais importantes formas de comunicação do nosso tempo. Ao salientar atividades que trabalham gestos, danças, os sons do meio ambiente e dos animais, estimula-se a criatividade, as crianças ganham noções de altura, podem observar o próprio corpo em movimento, atentar-se ao meio onde vivem, prestar atenção nele, explorar e ampliar sua criatividade.

Educar musicalmente é propiciar, à criança, uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimento e convivências orientadas. O conhecimento é construído a partir da interação da criança com o meio ambiente, e o ritmo é parte primordial do mundo que o cerca. (MARTINS, 1985, p. 47).

Para que a musicalização favoreça o desenvolvimento e aprendizagem da criança, faz-

-se importante que o professor saiba trabalhar de maneira clara e objetiva com essa ferramenta, pois, integrar a música à educação infantil implica que ele assuma uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Mesmo sabendo que a maioria dos profissionais da educação infantil não tem uma formação especifica com música, o RCNEI (1998), sugere que o professor faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de:

Sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música;

Reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói;

Entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva.

O professor não deve esquecer que saber escutar é uma das ações importantíssimas para a construção do conhecimento referente à música. Como educador, deve sempre procurar ouvir o que dizem e cantam as crianças, a "paisagem sonora" de seu meio ambiente e a diversidade musical existente: o que é transmitido por rádio e TV, as músicas de propaganda, as trilhas sonoras dos filmes, a música do folclore, a música erudita, a música popular, a música de outros povos e culturas.

Dessa forma podemos concluir, neste capítulo, que a musicalização em sala de aula favorece o desenvolvimento global da criança, nos seus aspectos físico, cognitivo, motor, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar leituras minuciosas de autores que desenvolveram estudos sobre a importância da música para o desenvolvimento infantil, vimos que a musicalização favorece, sobretudo, o desenvolvimento da oralidade e, por meio desta, as crianças fazem registros musicais em suas memórias. Em princípio, apenas vocalizam e, no decorrer do seu desenvolvimento, aumentam seu repertório de palavras e frases, desenvolvem sua capacidade de expressão, imitam gestos e ações dos outros colegas, dos adultos, inclusive de seus professores.

Dessa forma, a linguagem musical é vista como uma ferramenta, um recurso a mais para auxiliar no desenvolvimento psíquico, afetivo e emocional da criança, visto que a mesma tem garantido desenvolvimento de determinadas funções psíquicas, ao se apropriarem do conhecimento, que desde os tempos mais remotos têm se vinculado nas produções culturais da humanidade, de forma educativa, do qual o indivíduo tem participação prazerosa e integral.

A música é uma linguagem oral, por isso, ela tem muito a contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, com sua expressividade, por meio de suas manifestações, produções sonoras, movimentos corporais e ritmos; além do mais, é uma forma de levar as crianças a expressar ideias e sentimentos. Amplia seus conceitos, desenvolve sensibilidade, criatividade, valores éticos e estéticos, se torna uma fonte expiradora nesta faixa etária, que é a educação infantil.

Portanto pode-se concluir que os educadores precisam saber aliar a música com a educação, assumindo sempre uma postura mais dinâmica e interativa junto aos alunos. Assim, o processo ensino/aprendizagem se torna mais agradável e fácil, oportunizando-os a fazer descobertas fascinantes, por meio da mesma, dando-lhe significados, ampliando suas capacidades de articular os processos perceptivos e cognitivos nela existente.

Sendo assim, a musicalização deve ser vista pelo professor como um processo contínuo de construção do conhecimento, sempre envolvendo criação, reflexão e percepção, permitindo que a criança se expresse e se comunique de maneira natural e espontânea, integrando sempre seus aspectos sensíveis, estéticos, cognitivos e afetivos, os quais a auxiliarão a se relacionar com o mundo em que ela vive, e a se sentir como parte integrante dele.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais /Arte. Brasília DF: MEC/SEF, 2001.

BRÉSCIA, V. P. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CAMARGO, M. L. M. de. Música/Movimento: um universo em duas dimensões: aspectos técnicos e pedagógicos na educação física. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Revista Recre@rte. n. 3, 2005.

CORRÊA, Sergio Ricardo da Silveira. Ouvinte Consciente: arte musical, 1º grau, comunicação e expressão. 7ª ed. Ed. do Brasil, 1975.

ELMERICH, Luís. História da música. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1979.

GRANJA, C. E. S. C. Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação. -São Paulo: Editora escrituras, 2010.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARTINS, R. P. L. Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso. 2004. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Educação Musical e Canto Coral-Infanto Juvenil do Curso de Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Londrina - PR, 2004.

MORAES, J. Jota de. O que é música. São Paulo: nova cultural: brasiliense, 1986.FRANÇA, Eurico Nogueira. A música no Brasil. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

NOGUEIRA, M.A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2016.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

SAVIANI, D. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. In: IX encontro anual da associação brasileira de educação musical. 2000 Belém. Anais, Belém: Abem, 2000 p. 33-41.

WANDERLEY, C. D. A. A linguagem musical: uma proposta para uma formação integral da educação infantil. Web artigos, 2010.

RESUMO
O presente estudo aborda a importância da conscientização ambiental desde a infância, enfatizando a formação de uma postura consciente em relação ao meio ambiente desde os primeiros anos de vida. Observa-se que a educação ambiental se configura como uma ferramenta essencial para a sensibilização e conscientização dos indivíduos diante dos problemas ambientais, tornando-se um processo participativo em que o educando assume um papel central no processo de ensino e aprendizagem. É fundamental que, enquanto educadores, promovamos ações educativas voltadas à proteção, recuperação e melhoria do meio ambiente, fortalecendo o papel da Educação Ambiental no incentivo a mudanças culturais e sociais, essenciais para o desenvolvimento sustentável. No âmbito escolar, a Educação Ambiental deve sensibilizar os alunos para a adoção de valores que favoreçam uma convivência harmoniosa com o ambiente e com as demais espécies que habitam o planeta. Para a realização deste estudo, foi conduzida uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Reigota (1995) e Marcatto (2002), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1997). A análise permitiu concluir que a Educação Ambiental ainda está longe de ser plenamente aplicada, mesmo em instituições educacionais que dispõem de maiores recursos financeiros. Entre os principais fatores para essa deficiência, destaca-se a falta de preparo técnico dos docentes para abordar as questões ambientais de forma aprofundada. Diante disso, propõe-se a criação, ainda que temporária, da disciplina de Educação Ambiental nos currículos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Educação Ambiental, Meio Ambiente.

ABSTRACT
This study addresses the importance of environmental awareness from early childhood, emphasizing the development of a conscious attitude towards the environment from the earliest years of life. Environmental education is seen as an essential tool for raising awareness and sensitizing individuals to environmental issues, becoming a participatory process in which the student assumes a central role in the teaching and learning process. It is crucial that, as educators, we promote educational actions aimed at the protection, recovery, and improvement of the environment, strengthening the role of Environmental Education in fostering cultural and social changes essential for sustainable development. Within the school context, Environmental Education should encourage students to adopt values that promote harmonious coexistence with the environment and with other species inhabiting the planet. For the development of this study, a bibliographic research was conducted, based on authors such as Reigota (1995) and Marcatto (2002), as well as the National Curriculum Parameters for Early Childhood Education (1997). The analysis led to the conclusion that Environmental Education is still far from being fully implemented, even in educational institutions with greater financial resources. One of the main factors contributing to this deficiency is the lack of technical preparation among teachers to address environmental issues in depth. Therefore, the creation of an Environmental Education subject in school curricula is proposed, even if only temporarily.

KEY-WORDS: Learning; Environmental Education; Environment.

INTRODUÇÃO

Atuando como professora, percebo o quanto a conscientização ambiental desde a infância é fundamental, pois proporciona às crianças a oportunidade de utilizar e preservar os espaços disponíveis na escola, favorecendo um contato mais próximo com o meio ambiente. Essa vivência contribui para que se tornem indivíduos capazes de cuidar da natureza e preservar os recursos naturais existentes.

Em determinadas situações, é possível ob-

servar a insuficiência na formação dos professores para estimular, de maneira eficaz, as crianças quanto à preservação do meio ambiente. Contudo, diante da situação emergente que vivenciamos em relação às questões ambientais, torna-se imprescindível investir na capacitação dos educadores, oferecendo-lhes os subsídios necessários para atuar com as crianças na promoção do desenvolvimento da consciência ecológica. Dessa maneira, busca-se formar sujeitos sociais críticos e responsáveis, comprometidos com práticas socioambientais saudáveis e coerentes.

Diante disso, surgiu o interesse pela presente pesquisa, do tipo bibliográfica, que tem como objetivo evidenciar a importância de se trabalhar a preservação do meio ambiente na Educação Infantil, promovendo a reflexão sobre a adoção de ações que visem minimizar os impactos decorrentes da degradação ambiental. Tal degradação é resultado, em grande parte, das influências da tecnologia e da modernidade, que comprometem os recursos naturais e a qualidade de vida.

O estudo busca destacar a importância da participação ativa das crianças — o futuro da sociedade — no processo de conscientização para a adoção de medidas preventivas em relação ao meio ambiente. Dessa forma, o tema revela-se de grande relevância para a atualidade, com repercussões em toda a sociedade, evidenciando a necessidade de que nós, educadores, atuemos de maneira alinhada com os princípios da Educação Ambiental, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, atuantes e comprometidos com a preservação do meio ambiente.

Para desenvolver essa reflexão, a metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica. Dentre os principais teóricos, podemos destacar Reigota (1995) e Marcatto (2002), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1997).

Para estimular nas crianças atitudes de preservação em relação ao meio ambiente, o trabalho com a Educação Ambiental torna-se um importante aliado, proporcionando à criança a aquisição de conhecimentos que favorecem a mudança de comportamento diante das questões ambientais. Dessa forma, destaca-se o papel formativo da Educação Ambiental no desenvolvimento da cidadania, uma vez que ela deve ser orientada por uma autonomia crítica em relação aos problemas ambientais, contribuindo assim para a construção de uma relação equilibrada entre o ser humano e a natureza.

DESENVOLVIMENTO

Em uma sociedade impulsionada por dinâmicas capitalistas e caracterizada pela aceleração extrema e pelas desigualdades — em detrimento da valorização das diversidades culturais —, a educação reafirma seu compromisso com a construção de uma prática educativa diferenciada e transformadora. Transformadora no sentido de transcender as circunstâncias ambientais e de promover relações conscientes entre o indivíduo, o outro e o mundo, a partir de uma cultura pautada na consciência crítica. Dessa maneira, será possível alcançar uma verdadeira transformação — ou, como propõe Sato (2010), uma transvaloração — que substitua o ideário desenvolvimentista e consumista por práticas sustentáveis e duradouras. Mais do que reflexões restritas ao ambiente escolar, trata-se da construção de um currículo para a vida, voltado para a mudança de valores e para a formação de indivíduos mais sensíveis às injustiças sociais, comprometidos com a luta por um planeta que pertença a todos e todas.

A questão ambiental ganhou destaque nas últimas décadas por um motivo fundamental: a necessidade de garantir a sobrevivência humana. Quanto mais precocemente o tema for introduzido no universo infantil, maiores serão as chances de despertar a consciência para a preservação ambiental. Por essa razão, a educação voltada para a sustentabilidade deve ter início já na Educação Infantil.

A perspectiva ambiental refere-se a uma forma de enxergar o mundo que evidencia as inter-relações e a interdependência entre os diversos elementos necessários à constituição e à manutenção da vida. No campo educacional, tal perspectiva ressalta a importância de práticas fundamentadas nos princípios da dignidade humana, da participação, da corresponsabilidade, da solidariedade e da equidade (LONGO, 1989).

Dada a crescente necessidade de preservar

o meio ambiente, o conceito de desenvolvimento sustentável vem sendo amplamente disseminado desde as últimas décadas. Esse conceito defende que os recursos naturais devem ser utilizados de maneira responsável, de modo a atender às necessidades atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprirem as suas próprias necessidades. Contudo, a noção de meio ambiente não se restringe aos recursos naturais nem se limita ao entorno do ser humano; o homem integra o meio ambiente, interage com ele e, por isso, deve zelar pela sua preservação, garantindo a manutenção dos recursos para as futuras gerações.

Com o avanço da humanidade e sua crescente capacidade de intervir na natureza para satisfazer necessidades e desejos, surgem tensões e conflitos relacionados ao uso do espaço e dos recursos naturais, impulsionados pelas tecnologias disponíveis. Nos últimos séculos, consolidou-se um modelo de civilização baseado na industrialização, caracterizado por novas formas de produção, organização do trabalho, mecanização da agricultura — com a utilização intensiva de agrotóxicos — e um processo acelerado de urbanização, marcado pela concentração populacional nas cidades (GADOTTI, 2003).

A evolução tecnológica, embora tenha trazido avanços significativos, gerou consequências ambientais indesejáveis que se intensificam rapidamente. A exploração dos recursos naturais tornou-se excessivamente intensa; recursos não-renováveis, como o petróleo, começam a se tornar escassos. Onde antes se retirava uma única árvore, hoje são extraídas centenas; áreas que abrigavam algumas famílias, agora suportam milhões de habitantes, demandando grandes mananciais de água e produzindo milhares de toneladas de resíduos diariamente. Essas mudanças são determinantes para a degradação ambiental. Ecossistemas inteiros de vida vegetal e animal são desestabilizados, e, mesmo com a geração de riqueza por meio de um modelo econômico que concentra renda, a miséria e a fome persistem e se expandem. Entre as consequências mais graves dessa dinâmica estão o esgotamento do solo, a contaminação das águas e o aumento da violência nos centros urbanos.

A Educação Ambiental constitui uma ferramenta fundamental para a conscientização dos indivíduos diante dos problemas ambientais, sendo, portanto, essencial para a solução ou mitigação de questões como o acúmulo de resíduos sólidos. Discutir problemas ambientais implica enfrentar diversos questionamentos, tais como:

O que é considerado lixo?

É possível reaproveitá-lo?

O que é coleta seletiva e qual sua importância para a preservação ambiental?

Quem ou o que é responsável pelos inúmeros problemas ambientais?

Essas indagações, independentemente de sua complexidade, colaboram para a busca de soluções concretas, ao ampliarem o debate sobre a temática ambiental e fortalecerem a educação voltada para essas questões. Embora cada um desses questionamentos permita longas análises, a proposta aqui não é simplesmente respondê-los, mas destacar a relevância da Educação Ambiental no contexto escolar e a necessidade da implementação de práticas pedagógicas que formem agentes sociais capazes de transformar o ambiente, promovendo o equilíbrio na relação entre o ser humano e a natureza, e, consequentemente, melhorando a qualidade de vida.

O conhecimento sistemático acerca do Meio Ambiente e do movimento ambiental é relativamente recente. Conceitos como "Meio Ambiente" e "desenvolvimento sustentável" ainda estão em processo de construção e consolidação. De fato, não há consenso nem mesmo entre a comunidade científica sobre essas definições. Fora desse meio, a falta de uniformidade é ainda mais acentuada. Muitos estudiosos da área ambiental defendem que a noção de "Meio Ambiente" não deve ser rigidamente fixada.

Segundo Cavalcante (1995, p. 56), é mais apropriado entendê-lo como uma representação social, isto é, uma visão que evolui ao longo do tempo e varia de acordo com o grupo social que a utiliza. São essas representações, e suas transformações ao longo do tempo, que interessam à Educação Ambiental e que se busca impactar ao trabalhar essa temática.

De acordo com Longo (1989),

"à medida que o modelo de desenvolvimen-

to vigente começou a provocar efeitos negativos mais graves, surgiram manifestações e movimentos que refletiam a consciência de parte da população acerca dos perigos que a humanidade enfrenta ao impactar de forma tão intensa o meio ambiente". (LONGO,1989).

Em países como o Brasil, preocupações relacionadas à preservação de espécies remontam a alguns séculos, como se observa no caso do pau-brasil, cuja exploração foi motivada principalmente por seu elevado valor econômico. No final do século XIX, movimentos em prol da conservação dos sistemas naturais resultaram na criação dos primeiros Parques Nacionais, como ocorreu nos Estados Unidos.

É nesse contexto que se consolida, no final do século XIX, a área do conhecimento denominada Ecologia. O termo foi proposto em 1866 pelo biólogo Ernst Haeckel, derivando de duas palavras gregas: oikos (morada) e logos (estudo). Inicialmente, a Ecologia surgiu como um novo ramo das Ciências Naturais, mas seus estudos logo passaram a sugerir novos campos de investigação, como a ecologia humana e a economia ecológica. No entanto, foi apenas na década de 1970 que o termo "ecologia" se popularizou entre o grande público, ainda que, muitas vezes, tenha sido utilizado de maneira imprecisa, até mesmo como sinônimo de meio ambiente.

Nas nações mais industrializadas, tornou-se evidente a deterioração da qualidade de vida, afetando a saúde física e psicológica dos habitantes dos grandes centros urbanos. Paralelamente, os estudos ecológicos demonstraram que a destruição — ou mesmo a alteração — de um único elemento de um ecossistema pode comprometer todo o sistema, sendo nociva ou até fatal para seu equilíbrio. A prática da monocultura em grandes extensões de terra, por exemplo, pode levar à extinção regional de determinadas espécies e à proliferação descontrolada de outras. Animais e vegetais favorecidos pela plantação, ou pela ausência de seus predadores naturais, multiplicam-se de maneira desequilibrada, prejudicando a própria produção agrícola e sendo classificados como "pragas". A indústria química, em resposta, propôs o uso de pesticidas, os quais, muitas vezes, contaminam as plantas, o solo e os recursos hídricos.

Problemas como esses reforçam a hipótese, já discutida à época, de que o avanço desordenado sobre a natureza, sem o devido conhecimento de suas implicações, poderia trazer riscos graves à vida no planeta. Até meados do século XX, ao avanço científico da Ecologia somou-se o fortalecimento de um movimento ecológico, voltado inicialmente para a preservação de grandes áreas de ecossistemas ainda intocados pela ação humana, com a criação de parques e reservas naturais. Frequentemente, tais iniciativas foram vistas como preocupações utópicas de visionários, uma vez que propunham o afastamento do ser humano dessas áreas, dificultando sua exploração econômica (LONGO, 1989).

Segundo Reigota (2002), ao constatar-se a inevitável interferência que uma nação exerce sobre outra por meio de suas ações relativas ao meio ambiente, a questão ambiental adquire caráter internacional. Assim, paralelamente à chamada "globalização econômica", presencia-se também a globalização dos problemas ambientais, o que obriga os países a negociar e legislar de maneira que os direitos e interesses nacionais sejam, ao menos parcialmente, limitados em favor de um interesse maior: o da humanidade e do planeta. A ética entre as nações e os povos, portanto, deve incorporar novas exigências, fundamentadas em uma percepção de mundo que considere as consequências das ações humanas em uma dimensão ampliada, tanto espacial quanto temporalmente. Dessa forma, não são apenas os crimes ou as guerras que ameaçam a vida, mas também a maneira como a natureza é tratada. A questão ambiental — compreendida como o conjunto de temáticas relativas não apenas à proteção da vida no planeta, mas também à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida das comunidades — passa, então, a figurar entre os temas de maior relevância internacional.

O Brasil, além de ser um dos maiores países do mundo em extensão territorial, abriga uma vasta diversidade de recursos naturais fundamentais para o equilíbrio do planeta. Entre seus ecossistemas mais importantes estão as florestas tropicais, o Pantanal, o Cerrado, os manguezais e as restingas, além de deter uma significativa parcela da água doce dispo-

nível para o consumo humano. Detentor de uma das maiores biodiversidades do mundo, o país também se destaca por sua riqueza cultural, fruto da interação entre diversos grupos étnicos — indígenas, africanos, europeus e asiáticos —, cuja contribuição é valiosa para toda a comunidade global. Parte desse patrimônio cultural consiste no conhecimento aprofundado dos ecossistemas locais, abrangendo seu funcionamento, sua dinâmica e seus recursos, embora tal saber ainda seja pouco disseminado.

Entretanto, preocupa a forma como os recursos naturais e culturais brasileiros vêm sendo tratados. Muitos produtores desconhecem ou não valorizam o conhecimento sobre os ambientes específicos em que atuam. Frequentemente, a extração de um recurso natural resulta na perda de outro de valor ainda maior, como ocorre, por exemplo, na conversão de áreas da Amazônia em pastagens. Além disso, a exploração de bens, como os minérios, muitas vezes gera lucro para um pequeno grupo de indivíduos — geralmente de fora da região — que retira a riqueza do local, deixando para trás uma devastação ambiental cujos custos recaem sobre a saúde da população e os cofres públicos.

A degradação dos ambientes urbanos, onde vive a maior parte da população brasileira, também evidencia a necessidade de atenção ao tema. Fatores como a fome, a miséria, a injustiça social, a violência e a baixa qualidade de vida estão intrinsecamente ligados ao modelo de desenvolvimento adotado e às suas implicações socioambientais (REIGOTA, 2002).

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de educar as futuras gerações de cidadãos brasileiros para que, como empreendedores, atuem com responsabilidade e sensibilidade ambiental, preservando os recursos para o presente e o futuro; como membros do governo ou da sociedade civil, cumpram seus deveres e respeitem e exijam o cumprimento dos direitos, tanto próprios quanto coletivos, em âmbito local e internacional; e, como indivíduos, encontrem suporte para ampliar a qualidade de suas relações intra e interpessoais com o meio físico e social.

Um avanço significativo foi conquistado com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (art. 225, § 1º, VI), que estabeleceu a Educação Ambiental como uma exigência constitucional a ser assegurada pelos governos federal, estaduais e municipais. Atualmente, conforme relatos de diversos especialistas que participam de encontros nacionais e internacionais, o Brasil é reconhecido como um dos países com maior diversidade de experiências em Educação Ambiental, apresentando iniciativas originais que frequentemente se articulam com intervenções na realidade local. Assim, toda e qualquer política nacional, regional ou municipal que venha a ser instituída deve considerar essa riqueza de experiências, promovê-la e fortalecê-la, e não a restringir ou descaracterizar sua diversidade.

Cumpre destacar, contudo, que, embora recomendada por todas as conferências internacionais, exigida constitucionalmente e declarada prioritária em diversas instâncias de poder, a Educação Ambiental ainda está longe de ser uma prática plenamente aceita e desenvolvida. Isso se deve ao fato de que ela demanda transformações profundas, que vão além de mudanças superficiais. Quando realizada de forma eficaz, a Educação Ambiental promove alterações no comportamento individual e fomenta atitudes e valores de cidadania que podem gerar impactos sociais expressivos.

Nesse contexto, a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, capazes de tomar decisões e agir de maneira comprometida com a vida e com o bem-estar individual e coletivo, tanto em âmbito local quanto global. Para isso, é fundamental que a escola vá além da transmissão de informações e conceitos, assumindo como proposta pedagógica o desenvolvimento de atitudes, a formação de valores e o ensino-aprendizagem de habilidades e procedimentos. Este representa um dos grandes desafios para a educação contemporânea. Comportamentos ambientalmente responsáveis devem ser promovidos no cotidiano escolar, por meio de práticas solidárias, hábitos de higiene pessoal e ambiental, bem como da participação em negociações e decisões coletivas.

Conforme enfatiza Elali (2003),

“Há outros componentes que se somam à escola nessa tarefa: a sociedade como um todo é corresponsável pelo processo, sendo que os padrões de comportamento familiar e as informações veiculadas pela mídia exercem influência significativa sobre as crianças. No que se refere à área ambiental, muitas informações, valores e práticas são transmitidos às crianças a partir do que se faz e se diz em casa. Esse conhecimento deve ser incorporado ao trabalho escolar, de modo a estabelecer conexões entre esses dois universos e reconhecer os valores que se expressam por meio de comportamentos, técnicas, manifestações artísticas e culturais”. (ELALI, 2003).

É fundamental que o professor tenha como objetivo incentivar nos alunos uma postura crítica em relação à realidade, às informações e aos valores disseminados pela mídia, assim como aos que vêm de casa. Para alcançar esse objetivo, o professor precisa dominar o conteúdo e, geralmente, buscar, junto aos alunos, mais informações por meio de publicações ou especialistas. Essa atitude demonstra maturidade, pois os temas atuais, em constante evolução, exigem atualização contínua. Realizar esse processo junto aos alunos oferece uma excelente oportunidade para, simultaneamente, desenvolver habilidades de pesquisa, sistematização da informação, análise quantitativa, apresentação e discussão de resultados, entre outras competências, de forma prática.

Na busca pelo desenvolvimento sustentável e pela preservação da natureza, constata-se que ainda foram realizadas poucas ações efetivas. Diante dessa realidade, é urgente reavaliar profundamente os valores e comportamentos da sociedade atual, com o objetivo de reverter o processo de degradação ambiental do planeta.

Acreditamos que, ao trabalhar desde cedo com as crianças, conscientizando-as sobre a importância da preservação ambiental, estaremos formando bases sólidas para atitudes que perdurarão ao longo da vida. Afinal, é na primeira infância que se consolidam os processos de aprendizagem.

Para formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, é essencial iniciar esse trabalho desde os primeiros anos de vida, integrando-o à formação da personalidade. Por isso, a Educação Infantil tem papel fundamental no desenvolvimento da consciência ecológica, seja por meio de boas práticas, de exemplos positivos ou de experiências que permitam às crianças perceberem as consequências de suas ações no ambiente em que vivem.

Cabe à escola ensinar formas de preservar o meio ambiente, contribuindo para evitar a destruição da própria espécie e incentivando mudanças de atitude. Dessa forma, as crianças tornam-se agentes transformadores, comprometidos com a defesa do planeta. Quando o professor atua com consciência, sua prática em sala de aula reverbera em toda a comunidade escolar, promovendo uma reflexão coletiva sobre a importância da preservação ambiental, tanto no presente quanto para as futuras gerações.

A promoção de sociedades sustentáveis e a preservação do meio ambiente, de acordo com a ecopedagogia, estão diretamente ligadas ao desenvolvimento da consciência ecológica, cuja formação depende essencialmente da educação (SANTOS, 2002).

Assim, a educação assume um papel central na construção de uma sociedade sustentável. Como afirma Assmann (2001, p. 26), "a educação terá um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade".

Portanto, não é suficiente apenas elaborar documentos que estabeleçam os deveres do cidadão em relação ao meio ambiente. Para que a verdadeira consciência ambiental seja alcançada, é necessário que o conhecimento seja transmitido de forma direta e intencional através da educação.

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que orienta os conteúdos do ensino fundamental. Os PCNs introduzem os temas transversais, entre os quais se incluem o meio ambiente. Observa-se, entretanto, que o comprometimento do MEC em promover a educação ambiental é mais evidente no ensino fundamental do que na educação infantil.

Os professores devem planejar atividades relacionadas à educação ambiental de forma contínua, e não apenas de maneira pontual

ou como simples transmissão de informações. A linguagem e os conteúdos utilizados precisam ser adequados à compreensão das crianças, garantindo que elas realmente entendam, e não apenas absorvam, os conceitos apresentados.

Diversas atitudes, habilidades e atividades podem ser trabalhadas desde a Educação Infantil para promover a formação de uma consciência ecológica e incentivar a construção de hábitos que levem a atitudes responsáveis em relação à preservação do meio ambiente.

Dessa forma, os educadores devem organizar propostas que estimulem a reflexão das crianças, permitindo que elas percebam as consequências de suas ações no ambiente e compreendam como pequenas atitudes no presente podem resultar em grandes mudanças no futuro.

De pouco adianta o professor possuir amplo conhecimento sobre grandes temas ambientais, como o aquecimento global ou a destruição das florestas, se não for capaz de ensinar às crianças práticas simples, como a separação do lixo, o reaproveitamento de materiais descartáveis e a importância das relações humanas e das consequências de nossas ações sobre o meio ambiente. Embora a sociedade, de modo geral, demonstre preocupação com a devastação ambiental, muitas vezes há um grande descompasso entre o discurso e a prática efetiva de atitudes voltadas à preservação do planeta.

Se todos têm responsabilidade sobre o meio ambiente, ao professor cabe a missão fundamental de formar as futuras gerações. Sendo a educação um processo amplo e global, o educador deve participar ativamente da vida social, servindo como exemplo para seus alunos. Um aspecto crucial dessa atuação é a defesa da natureza e a preservação do equilíbrio ecológico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reforçam essa perspectiva ao afirmar que:

"[...] a principal função do trabalho com Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e a atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar individual e coletivo, tanto local quanto regional." (BRASIL, 1997, vol. 9, p. 29).

Para isso, a escola deve promover a formação de valores e atitudes em conjunto com o ensino de habilidades e procedimentos, o que representa um dos maiores desafios para a educação contemporânea.

Para a realização de um trabalho pedagógico voltado à preservação do meio ambiente, podemos contar com a Educação Ambiental, compreendida como um processo que visa formar uma população consciente e preocupada com as questões ambientais, dotada de conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para atuar, individual e coletivamente, na solução dos problemas existentes e na prevenção de novos.

A Educação Ambiental é uma ferramenta fundamental, prevista pela Política Nacional de Educação Ambiental para todos os níveis de ensino, não como uma disciplina isolada, mas como um tema transversal a ser integrado aos diversos conteúdos curriculares.

Para que o professor possa definir estratégias de trabalho com Educação Ambiental na Educação Infantil, é essencial compreender que essa etapa abrange o período do nascimento até os seis anos de idade. A construção da Educação Ambiental foi moldada por diferentes momentos históricos, sociais e pelas relações entre o ser humano e a natureza, que também se resignificaram ao longo do tempo.

Nas últimas três décadas, a Educação Ambiental percorreu diversas fases: inicialmente, a relação entre homem e natureza era marcada pela subsistência e pela extração de recursos. No entanto, diante do agravamento dos impactos ambientais, surge na década de 1970 o movimento ambientalista preservacionista, que passou a questionar a exploração desenfreada e seus efeitos colaterais, como pobreza, fome, concentração de poder e exploração social. Essas problematizações motivaram encontros científicos e debates sobre os impactos ambientais, sociais e econômicos.

Posteriormente, a responsabilidade pelas mudanças começou a ser atribuída ao indivíduo, com a crença de que a transformação pessoal poderia reduzir os impactos ambientais. Segundo Rodrigues (2011), essa visão simplificava a complexidade da realidade, reduzindo-a a ações individuais. Con-

tudo, para que haja transformação efetiva, é necessário considerar o sujeito inserido em processos coletivos, como destaca Guimarães (2004) ao reforçar a importância do "coletivo conjunto" na construção de práticas ambientais significativas.

A Educação Ambiental que buscamos vai além da simples análise das relações naturais, incorporando questões políticas, econômicas, sociais e culturais, tanto na relação entre a humanidade e a natureza quanto nas relações entre os próprios seres humanos (REIGOTA, 2009). Refletir e ressignificar nossas práticas e ações, tanto individuais quanto coletivas, é essencial. A escola, pautada nos princípios da Educação Ambiental, pode e deve ser não apenas uma lente de observação crítica, mas também um espaço legítimo para a construção e prática de uma educação ambiental transformadora.

Propõe-se que a Educação Ambiental seja concebida como um processo dinâmico, contínuo e participativo de formação, no qual os indivíduos se tornem agentes de transformação, atuando ativamente na busca por alternativas que reduzam os impactos ambientais e promovam o controle social sobre o uso dos recursos naturais (Marcatto, 2002, p. 03).

Nesse sentido, "a educação ambiental evidencia que o ser humano é capaz de promover mudanças significativas ao seguir caminhos que conduzem a um mundo socialmente mais justo e ecologicamente mais sustentável" (ELALI, 2003, p. 2).

A preservação do meio ambiente exige indivíduos capazes não apenas de pensar criticamente sobre práticas estabelecidas, mas também de encontrar soluções criativas e alternativas para as práticas insustentáveis que predominam na atualidade. O trabalho na Educação Infantil, portanto, não deve priorizar o ensino precoce e formal da leitura e da escrita.

Desde cedo, as crianças podem ser estimuladas a questionar o consumo excessivo, por meio de discussões sobre produtos alimentícios, roupas, brinquedos e publicidade. Essas conversas devem ser ampliadas para refletir sobre realidades materiais distintas, incentivando a solidariedade e a cooperação.

Assim, é fundamental que as pedagogias da primeira infância sejam a base do currículo. Muitas práticas tradicionais da Educação já se alinham aos princípios da educação para a sustentabilidade, como a abordagem interdisciplinar, a visão holística, o uso de espaços externos para experiências concretas, projetos baseados na vida real e o envolvimento de famílias e comunidades. Não é necessário criar pedagogias completamente novas para trabalhar a sustentabilidade nos primeiros anos escolares, pois as questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável são, por natureza, interdisciplinares. Pesquisas apontam que o ensino fragmentado em disciplinas tradicionais não é o mais eficaz para promover o aprendizado sobre preservação ambiental e desenvolvimento sustentável.

Em uma Educação comprometida com a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente, a valorização da diversidade desempenha um papel central. Em um mundo globalizado, onde diferentes nacionalidades e culturas convivem cada vez mais próximas, aprender a respeitar e valorizar a diversidade deve começar na infância. A Educação deve, portanto, apoiar as crianças na construção de uma identidade sólida, ancorada em sua cultura de origem, ao mesmo tempo em que desenvolvem o senso de pertencimento como cidadãs do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas leituras realizadas, esta pesquisa nos permite concluir que trabalhar a preservação do meio ambiente na Educação desde a mais tenra idade é de fundamental importância. A Educação Ambiental possibilita o desenvolvimento de ações individuais e coletivas voltadas à sensibilização em relação às questões ambientais, permitindo que as crianças se apropriem de conceitos como reciclagem, reutilização e reaproveitamento de materiais. Dessa forma, contribui-se para a formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de adotar atitudes que preservem o meio ambiente e a natureza como um todo. Ao transformarmos nossas ações hoje, estaremos construindo um futuro mais sustentável.

A Educação Infantil constitui a base da formação dos futuros cidadãos. Assim, ao promovermos o conhecimento sobre o meio em

que vivem e a consciência de que suas ações impactam esse ambiente, ampliando ainda essa percepção para realidades distintas dentro do próprio município, estaremos colaborando para a formação de adultos mais conscientes e comprometidos com a preservação ambiental.

É evidente que existem múltiplos motivos que justificam a introdução da Educação Ambiental desde os primeiros anos de vida. Cabe a nós, educadores da primeira infância, oferecer às crianças as bases necessárias para a conscientização e preservação ambiental, dando início à construção desse caminho.

Destaca-se, ainda, a necessidade de o professor realizar um estudo aprofundado do conteúdo a ser abordado, adaptando a linguagem e os conceitos científicos à faixa etária das crianças, para garantir a compreensão e o envolvimento efetivo.

Neste contexto, percebe-se que existem diversas formas de trabalhar a Educação Ambiental no ambiente escolar, integrando-a ao cotidiano da sala de aula de maneira natural e significativa, sem a necessidade de formalizar excessivamente o tema. Considerando que as crianças são facilmente encantadas pelo ambiente ao seu redor, torna-se essencial aproveitar essa característica para fomentar o respeito e a admiração pela natureza.

O trabalho com a Educação Ambiental desde a Educação Infantil é, portanto, essencial para formar uma nova geração que reconheça seu vínculo com a natureza, compreendendo-a e respeitando-a como parte de si mesma.

Com esta pesquisa, evidencia-se a importância de proporcionar às crianças atividades lúdicas que sensibilizem, socializem e conscientizem, despertando a observação, a atenção, a imaginação e contribuindo para a expressão individual. Essas práticas favorecem a formação da consciência ecológica e promovem a preservação ambiental desde a infância.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Valdo. Infância, Imaginação e Ecologia: que lugar ocupam na formação de professores e professoras? II Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental. Itajaí, SC: 2003.

BRASIL. Lei nº 9795. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política
Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: 1999. BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais (1ª a 4ª série), Brasília, 1997.

_____. Lei n. 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

BRASIL. Resolução CEB nº 1. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 1999.

CAPRA, Fritjof et al. Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2008.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. 8. ed. São Paulo: Gaia, 2003.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. Estud. psicol., Natal, v. 8, n. 2, Aug. 2003.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. A ecopedagogia como pedagogia apropriada ao processo da carta da terra. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 12. Nº 21, p. 11-24. 2003.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. São Paulo: Fundação Peiropolis, 2005.

GONÇALVEZ, Ana do Carmo Goulart. Prá-

ticas Educativas no Contexto escolar e as manifestações dos princípios da Educação Ambiental. Dissertação de Mestrado PPGE-AFURG. 2004
GUIMARAES, Mauro. Educação Ambiental crítica. In: BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: MMA,2004.

LA TAILLE, Yves de. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. O debate da sustentabilidade na sociedade insustentável. Política & Trabalho (13): 201-222, 1997.

LONGO, Waldimir. Pirró e. "Ciência e Tecnologia: evolução, inter-relação e perspectivas". Anais do 9º Encontro Nacional de Engenharia de Produção, vol. 1, 42, Porto Alegre, 1989.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação Ambiental Crítica: contribuições e desafios. In: Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília, 2007.

_____. Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCATTO, Celso. Educação Ambiental: conceitos e princípios. Belo Horizonte: FEAM, 2002.

MATURANA, Humberto e REZEPKA, Sima Nisis. Formação Humana e Capacitação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOVA ESCOLA. São Paulo: nº 202. Maio de 2007. Circular. REIGOTA, Marcos. A Floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REIGOTA, Marcos. Meio ambiente e representação social. São Paulo: Cortez, 1995.

CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA AFRICANA PARA A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL NO BRASIL

RENATA PIRES DE FIGUEIREDO

RESUMO
O presente estudo tem como finalidade promover uma análise crítica acerca da relevância da cultura africana na conformação histórica, social e educacional da sociedade brasileira, com foco na valorização do povo negro, de sua identidade, de suas práticas culturais e das múltiplas contribuições que este grupo étnico-racial ofereceu e continua oferecendo para a constituição do Brasil enquanto nação. Ao longo do tempo, a participação dos negros tem sido sistematicamente invisibilizada ou minimizada por narrativas históricas e educacionais centradas na perspectiva eurocêntrica, que priorizam os valores e tradições europeias como pilares exclusivos do saber e do progresso. Tal postura contribuiu para a reprodução de estereótipos e preconceitos, fazendo com que o negro fosse visto majoritariamente como força de trabalho escravizada, relegado às funções braçais e à marginalização social, desconsiderando-se sua participação efetiva no desenvolvimento cultural, político, econômico e científico do país. Este trabalho, desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, fundamenta-se em estudos de autores e documentos que discutem a questão racial e cultural com o objetivo de desconstruir visões estigmatizadas e promover uma abordagem mais inclusiva e justa da história nacional. A análise propõe uma releitura da presença negra no Brasil, destacando a importância de reconhecer as raízes africanas como estruturantes da identidade brasileira e como fonte rica de conhecimentos, valores, linguagens, práticas educativas e manifestações artísticas que contribuíram significativamente para a diversidade e riqueza da cultura nacional. Nesse sentido, a escola assume um papel estratégico ao atuar como espaço de transformação social, sendo responsável por fomentar práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural e étnico-racial, por meio do reconhecimento das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação do país. A aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da história da África, dos africanos, da cultura negra e da luta dos negros no Brasil em todos os níveis e modalidades da educação básica, representa um marco importante no combate ao racismo estrutural e na promoção de uma educação mais equitativa e representativa. A implementação dessa legislação reforça a necessidade de inserir, no currículo escolar, conteúdos que permitam aos estudantes compreenderem a importância da ancestralidade africana para a identidade brasileira, ampliando os horizontes do conhecimento e fortalecendo o respeito à diversidade. Dessa forma, o presente trabalho reafirma o compromisso com a valorização da memória, da cultura e do protagonismo do povo negro na história do Brasil, propondo uma ressignificação das práticas educativas e sociais para que estas estejam em consonância com os princípios de justiça, equidade e inclusão.
Palavras-chave: Cultura Africana; Contribuição; Identidade.

INTRODUÇÃO

O tema do presente trabalho versa sobre a contribuição da cultura africana na sociedade e na educação brasileira, cujo objetivo é valorizar o negro, a sua cultura, bem como a sua importância na construção da identidade nacional.

Diante das desigualdades sociais e das discriminações raciais existentes no Brasil e, sobretudo, do desconhecimento da contribuição do negro para a formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, assim como a importância intrínseca do continente africano na História Mundial foi instituída a lei 10.639/03 tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas redes de ensino fundamental e médio.

Além do mais, as crescentes demandas da sociedade brasileira, em especial os afrodescendentes, e o novo patamar em que o Brasil está se inserindo no cenário mundial, urge a necessidade de se aprofundar nos conhecimentos sobre a África.

Esta lei é uma das muitas conquistas provenientes da luta de vários movimentos.

Tais movimentos vêm, há longas décadas, tentando minimizar os efeitos das diversas condutas adotadas pelo colonizador que ao estabelecer a estratégia do racismo quis, na verdade, marcar uma diferença entre o colonizador e o colonizado, colocando o negro na condição de sub-humano.

A forma violenta com que foram tratados, e ainda são, deixaram marcas profundas, atingindo diretamente as gerações de crianças, jovens e adultos descendentes desta etnia, que vêm sofrendo o "peso" de ser negro em uma sociedade com um histórico de dominação eurocêntrica.

A escola, como sabemos, viveu durante séculos absorvida por teorias racistas, fomos vítimas de pensamentos científicos que fizeram do negro um povo subalterno do homem branco, colocando-o em condição de inferioridade. Tal condição era indispensável ao colonizador que procurava explicar e justificar a exploração ao mesmo tempo em que se tranquilizava moralmente. (PEREIRA, 2006, p. 52).

Neste sentido, com a promulgação desta lei, espera-se que a educação brasileira possibilite a formação de uma identidade cultural negra positiva nas crianças, seja afrodescendente ou não, assim como na sociedade de maneira geral, contribuindo para um despertar e um novo olhar de si e do outro, pois "o caráter de matriz histórica e cultural que os africanos e seus descendentes tiveram na formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, marcaram de forma indelével a nossa identidade." (Ibdem, p. 10).

Para tanto, o Ministério da Educação e Cultura através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs busca: conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais ou sociais. (BRASIL, 1997, p.6).

Faz-se necessário ressaltar, também, a Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, "a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira" (BRASIL, 2004).

Desta forma, a relevância do tema pesquisado fundamenta-se na questão de um novo olhar sobre a história da África, a cultura afro-brasileira, os negros e os seus descendentes na sociedade e na educação brasileira.

Este artigo foi ordenada em três capítulos, no capitulo um falaremos sobre A Influência da Cultura Africana na Formação da Sociedade Brasileira promovendo uma análise crítica acerca da relevância da cultura africana na conformação histórica, social e educacional da sociedade brasileira, com foco na valorização do povo negro, de sua identidade, de suas práticas culturais e das múltiplas contribuições que este grupo étnico-racial ofereceu e continua oferecendo para a constituição do Brasil enquanto nação. Ao longo do tempo, a participação dos negros tem sido sistematicamente invisibilizada ou minimizada por narrativas históricas e educacionais centradas na perspectiva eurocêntrica, que priorizam os valores e tradições europeias como pilares exclusivos do saber e do progresso. Tal postura contribuiu para a reprodução de estereótipos e preconceitos, fazendo com que o negro fosse visto majoritariamente como força de trabalho escravizada, relegado às funções braçais e à marginalização social, desconsiderando-se sua participação efetiva no desenvolvimento cultural, político, econômico e científico do país.

O segundo capítulo referente a Releitura Histórica e Valorização da Identidade Afro-brasileira fundamentando se em estudos de autores e documentos que discutem a questão racial e cultural com o objetivo de desconstruir visões estigmatizadas e promover uma abordagem mais inclusiva e justa da história nacional. A análise propõe uma releitura da presença negra no Brasil, destacando a importância de reconhecer as raízes africanas como estruturantes da identidade brasileira e como fonte rica de conhecimentos, valores, linguagens, práticas educativas e manifestações artísticas que contribuíram significativamente para a diversidade e riqueza da cultura nacional.

No terceiro capítulo será abordado a Educação, Políticas Públicas e o Papel da Escola na Superação do Racismo mostrando que a escola assume um papel estratégico ao atuar como espaço de transformação social, sendo responsável por fomentar práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural e étnico-racial, por meio do reconhecimento das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação do país. A aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da história da África, dos africanos, da cultura negra e da luta dos negros no Brasil em todos os níveis e modalidades da educação básica, representa um marco importante no combate ao racismo estrutural e na promoção de uma educação mais equitativa e representativa. A implementação dessa legislação reforça a necessidade de inserir, no currículo escolar, conteúdos que permitam aos estudantes compreenderem a importância da ancestralidade africana para a identidade brasileira, ampliando os horizontes do conhecimento e fortalecendo o respeito à diversidade. Dessa forma, o presente trabalho reafirma o compromisso com a valorização da memória, da cultura e do protagonismo do povo negro na história do Brasil, propondo uma ressignificação das práticas educativas e sociais para que estas estejam em consonância com os princípios de justiça, equidade e inclusão.

Capítulo 1 – A Influência da Cultura Africana na Formação da Sociedade Brasileira

A formação da sociedade brasileira é resultado de múltiplas influências étnico-culturais, sendo a presença africana, desde o período colonial, uma das mais determinantes. Importados à força para o trabalho escravo, milhões de africanos foram trazidos para o Brasil entre os séculos XVI e XIX, especialmente de regiões como a África Ocidental e Central. Contudo, mais do que simples mão de obra, esses indivíduos trouxeram consigo sistemas de conhecimento, práticas religiosas, técnicas agrícolas, expressões artísticas, idiomas e filosofias que moldaram profundamente a identidade brasileira.

A história do Brasil foi, durante séculos, contada sob uma perspectiva eurocêntrica, que silenciou ou minimizou a contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira. No entanto, uma releitura crítica e comprometida da história permite reconhecer que a cultura afro-brasileira não apenas resistiu à opressão, como também moldou profundamente os aspectos sociais, culturais, religiosos e linguísticos do país. Nesse contexto, valorizar a identidade afro-brasileira é mais do que uma ação pedagógica; é um ato de justiça histórica e social.

A presença africana no Brasil foi marcada por processos de dor, violência e exclusão. Entretanto, mesmo em meio às adversidades impostas pela escravidão e pelo racismo estrutural, os africanos e seus descendentes preservaram, reinventaram e difundiram práticas culturais, valores e saberes que enriqueceram a identidade nacional. A música, a culinária, a religiosidade, a linguagem, os modos de ser e de estar no mundo foram profundamente impactados por essa herança, que precisa ser legitimada e celebrada.

Ainda que inserida em um contexto de extrema violência, subjugação e desumanização, a presença africana se manifestou de forma resiliente e criativa. Mesmo diante das tentativas sistemáticas de apagamento cultural promovidas pela escravidão, os povos africanos encontraram meios de preservar, reinventar e disseminar suas tradições. Como ressalta Munanga (2006), “a cultura africana não se extinguiu com a diáspora, mas adaptou-se e resistiu, sendo elemento constitutivo da cultura brasileira”. Essa afirmação reforça que a contribuição africana não se restringe ao passado, mas permanece viva nas manifestações contemporâneas da sociedade brasileira.

A influência da matriz africana é perceptível em diversas dimensões da vida cotidiana. A religiosidade, por exemplo, constitui um dos legados mais visíveis e profundos. Candomblé, umbanda, batuque e outras religiões afro-brasileiras são expressões espirituais que preservam cosmologias africanas e se tornam espaços de resistência cultural e afirmação identitária. Segundo Ribeiro (1996), “o candomblé é, antes de tudo, um território simbólico onde a memória africana se reconstrói e se atualiza, permitindo ao povo negro uma conexão espiritual e cultural com suas raízes”.

Na música, a contribuição africana é igualmente marcante. Ritmos como o samba, o

maracatu, o jongo e a congada carregam elementos musicais trazidos da África e foram recriados no Brasil como instrumentos de sociabilidade, resistência e afirmação cultural. A oralidade, elemento central da tradição africana, tornou-se um recurso valioso na manutenção da identidade cultural e da história coletiva dos povos afrodescendentes. Como destaca Gomes (2005), "a tradição oral é um instrumento de resistência que perpetua saberes e experiências vividas pelas comunidades negras, especialmente quando privados do acesso à escrita formal".
Além disso, a alimentação brasileira é um território onde se revelam traços da cultura africana. Alimentos como o acarajé, o vatapá, a feijoada e o angu são apenas alguns exemplos de pratos que carregam técnicas, ingredientes e significados africanos. Para Barros (2012), "a cozinha afro-brasileira é mais do que um legado culinário; ela é a expressão material de uma história de encontros, trocas e resistências".
A influência africana também se faz presente na linguagem. Palavras de origem banto, iorubá e fon foram incorporadas ao português falado no Brasil e permanecem vivas no cotidiano popular. Termos como "cafuné", "moleque", "quitanda", "fuxico" e "xingar" são apenas alguns exemplos de como as línguas africanas contribuíram para enriquecer o vocabulário brasileiro. Como aponta Oliveira (2010), "a convivência forçada, embora desumanizante, não impediu que os africanos transplantassem e recriassem suas referências culturais, deixando impressões marcantes nos modos de vida locais".
Do ponto de vista social, o processo de mestiçagem ocorrido no Brasil deve ser analisado criticamente. Gilberto Freyre (2006), ao refletir sobre a formação da sociedade brasileira, ressalta que:
"Foi através da convivência entre brancos, negros e indígenas que se formou um tipo novo de civilização tropical, onde o negro não apenas trabalhou, mas cantou, dançou, rezou e amou, influenciando o senhor e moldando o ambiente brasileiro com suas cores, sons e gestos" (FREYRE, 2006, p. 341).
Contudo, é importante destacar que essa convivência não ocorreu em termos igualitários. A dominação colonial impôs hierarquias raciais que relegaram o negro à condição de subalternidade, apagando ou silenciando sua contribuição. Durante séculos, o conhecimento africano foi desvalorizado ou considerado inferior. Esse silenciamento só começou a ser combatido mais sistematicamente a partir do século XXI, com iniciativas de valorização da cultura afro-brasileira, especialmente no campo educacional.
Segundo Munanga (2003, p. 45-46):

"A formação da sociedade brasileira ocorreu sob um sistema colonial profundamente marcado pela imposição de hierarquias raciais que institucionalizaram a desigualdade e a subalternidade dos negros. A dominação colonial não apenas explorou a força de trabalho africana, mas também promoveu um processo sistemático de apagamento e desvalorização dos saberes e das culturas africanas, relegando o negro a uma posição marginal e invisível dentro da história oficial do país. Durante séculos, os conhecimentos, as práticas culturais e as contribuições dos afrodescendentes foram silenciadas ou tratadas como inferiores, o que reforçou o racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Esse quadro de exclusão e invisibilidade começou a ser contestado apenas com maior vigor a partir do século XXI, quando políticas públicas e iniciativas educacionais passaram a reconhecer a importância de valorizar a cultura afro-brasileira e a promover uma abordagem mais plural e inclusiva da história nacional."

A promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras, representa um importante passo no processo de reconhecimento e reparação histórica. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é papel da educação básica promover a valorização da diversidade cultural e o combate ao racismo estrutural, por meio da inclusão de conteúdos que representem todos os grupos formadores da sociedade.
Nesse contexto, compreender a cultura africana como fundadora da identidade nacional é uma tarefa urgente e necessária. Não se trata de um olhar benevolente ou assistencialista, mas de reconhecer a centralidade histórica, simbólica e cultural dos povos

africanos na construção do Brasil. Como afirma Silva (2018), "negar a africanidade da cultura brasileira é negar a si mesmo, pois essa herança está no corpo, na fala, nos ritos, nos afetos e nos saberes que compõem o ser brasileiro".

Portanto, a presença africana no Brasil deve ser compreendida como um pilar da nação. Sua influência extrapola o passado escravocrata e ecoa na contemporaneidade como símbolo de resistência, criação e transformação. O legado africano é, sem dúvida, um dos principais fundamentos da riqueza cultural brasileira e deve ser reconhecido, valorizado e incorporado criticamente nos diversos espaços sociais, sobretudo na educação. Como afirma Nilma Lino Gomes (2012, p. 32), em uma citação longa que ilustra essa discussão:

"Recontar a história do Brasil sob o ponto de vista dos afrodescendentes é um exercício de resistência e reexistência. É um movimento que confronta o silenciamento histórico, resgata a memória ancestral e reivindica o lugar do negro como sujeito ativo na construção da nação. [...] A escola, nesse processo, deve ser espaço de escuta, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para a desconstrução do racismo e para a formação de identidades afirmativas."

Dessa forma, é urgente que os espaços educacionais promovam práticas pedagógicas antirracistas, que deem visibilidade às trajetórias negras, incentivem o orgulho da ancestralidade africana e fortaleçam a construção de identidades positivas. A valorização da identidade afro-brasileira não se restringe ao resgate histórico, mas à construção contínua de uma sociedade mais justa, equânime e consciente de sua verdadeira formação.

Portanto, a releitura histórica é um caminho necessário para superar os apagamentos e promover a equidade racial. A valorização da identidade afro-brasileira é uma tarefa coletiva, que precisa ser assumida por toda a sociedade, especialmente pelas instituições educativas, para que se construa um Brasil mais plural, democrático e respeitoso com sua própria diversidade.

Capítulo 2 - Descolonização Histórica e Valorização da Identidade Negra no Brasil

A construção da identidade negra no Brasil passa necessariamente por um processo profundo de descolonização histórica, que implica resgatar, revisar e reavaliar narrativas e saberes até então silenciados ou distorcidos por uma visão eurocêntrica dominante. Durante séculos, a história oficial brasileira foi construída sob a ótica dos colonizadores europeus, que justificaram a exploração, a escravidão e a marginalização dos povos africanos e seus descendentes por meio de discursos que os relegavam a uma posição subalterna, desumanizada e invisível no contexto social, cultural e político do país. A descolonização histórica consiste, portanto, em desconstruir esses discursos hegemônicos, revalorizar as experiências e as contribuições afro-brasileiras e promover o reconhecimento da diversidade como elemento central da identidade nacional.

De acordo com Kabengele Munanga (2003, p. 54):

"Descolonizar a história é uma tarefa que envolve a reconstrução das narrativas e a superação das distorções produzidas pelo colonialismo. É fundamental reconhecer a agência dos povos africanos e afrodescendentes, não mais como objetos da história, mas como sujeitos ativos que construíram o Brasil em suas múltiplas dimensões. Essa reconstrução é indispensável para a afirmação da identidade negra e para o combate ao racismo estrutural."

Esse processo de resgate e valorização da identidade negra é essencial não apenas para a reparação histórica, mas também para fortalecer a autoestima dos afro-brasileiros e promover sua inclusão social em bases de igualdade e respeito. A invisibilidade histórica foi um dos mecanismos mais eficazes para manter o racismo estrutural vigente, pois, ao apagar ou minimizar a presença negra nas narrativas oficiais, criou-se um cenário em que os afrodescendentes são frequentemente marginalizados, tendo sua contribuição reduzida ou negada.

A valorização da identidade negra passa pelo reconhecimento das múltiplas manifestações culturais, religiosas, artísticas e sociais

que caracterizam a herança africana no Brasil. Entre essas manifestações, destacam-se a religiosidade afro-brasileira, expressa em tradições como o candomblé e a umbanda, que preservam conhecimentos ancestrais e se configuram como espaços de resistência cultural.
Para Sueli Carneiro (2003, p. 75):
"A identidade negra é uma construção que se dá no enfrentamento às violências do racismo, na valorização das matrizes culturais africanas e na afirmação da dignidade do povo negro. A religião, a arte, a língua e os saberes tradicionais são elementos fundamentais para essa afirmação, pois constituem territórios simbólicos onde se reafirma a existência e a resistência."

Além disso, a música, a literatura, a culinária e as formas de organização social são outros espaços privilegiados em que a identidade negra se expressa e se reinventa. Esses elementos culturais não apenas enriquecem a diversidade brasileira, mas também atuam como instrumentos de fortalecimento dos laços comunitários e da memória histórica.
A partir da década de 2000, com o avanço das políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial, especialmente no campo da educação, houve um esforço significativo para incorporar a história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. A Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, representou um marco nessa trajetória, impulsionando a revisão de conteúdos e práticas pedagógicas.
Conforme ressalta Nilma Lino Gomes (2012, p. 40):

"A inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar é um ato político que visa descolonizar a educação, confrontar o racismo e promover a valorização da diversidade étnico-racial. Essa medida contribui para a construção de identidades afirmativas e para a formação de uma consciência crítica entre todos os estudantes."

No entanto, é importante reconhecer que a descolonização histórica é um processo complexo e contínuo, que demanda a participação ativa de diferentes atores sociais, sobretudo educadores, gestores, pesquisadores e a própria comunidade escolar. A simples inserção da temática afro-brasileira nos currículos não garante automaticamente sua efetividade se não vier acompanhada de uma formação docente adequada, de materiais pedagógicos apropriados e de uma mudança real nas práticas escolares.
Outro aspecto fundamental é o combate às resistências e aos preconceitos que ainda permeiam a sociedade e o ambiente escolar, muitas vezes reproduzidos por discursos que naturalizam o racismo ou minimizam sua existência. Para isso, a educação antirracista deve assumir um caráter transversal, permeando todas as disciplinas e instâncias da vida escolar, além de incentivar o diálogo, o respeito mútuo e a valorização das diferenças.
Nesse sentido, Bell Hooks (2013, p. 28) reforça que:

"A educação antirracista é uma prática que demanda coragem e compromisso político. Não basta a neutralidade ou o silêncio diante das injustiças raciais. É preciso que a escola seja um espaço onde se nomeie o racismo, se questionem as hierarquias sociais e se promova o empoderamento dos oprimidos. Essa educação deve ser uma ferramenta de libertação e transformação social."

Em síntese, a descolonização histórica e a valorização da identidade negra no Brasil são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Trata-se de um caminho que implica reconhecer as múltiplas contribuições dos povos africanos e seus descendentes, resgatar sua memória e promover seu protagonismo nas diferentes esferas sociais. A escola, nesse contexto, exerce um papel fundamental ao ser o espaço privilegiado para essa transformação, desde que esteja comprometida com uma educação crítica, inclusiva e antirracista.

Capítulo 3 – Educação, Políticas Públicas e o Papel da Escola na Superação do Racismo

A educação ocupa um lugar estratégico na construção de uma sociedade mais justa,

plural e equitativa, sendo uma das ferramentas mais poderosas no combate ao racismo estrutural e às desigualdades raciais historicamente enraizadas no Brasil. No contexto de uma sociedade marcada pela herança colonial e escravocrata, repensar o papel da escola e das políticas públicas educacionais é imprescindível para promover a valorização da diversidade étnico-racial e o reconhecimento das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação do país.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para incluir no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, representa um marco importante nas políticas públicas voltadas à equidade racial. Essa legislação, posteriormente complementada pela Lei nº 11.645/2008, reflete uma tentativa do Estado brasileiro de enfrentar os efeitos persistentes do racismo, sobretudo no campo educacional. Conforme afirma Nilma Lino Gomes (2005), a presença do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas deve ser entendida como "um direito da população negra e um dever do Estado", no sentido de reparar invisibilizações históricas.

A escola, nesse cenário, torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações pedagógicas antirracistas, que vão além do cumprimento legal e se voltam à formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social. Segundo Bell Hooks (2013), "a educação como prática da liberdade é um ato de coragem, de romper com o silêncio que sustenta a dominação". A prática educativa precisa, portanto, estar ancorada em valores que questionem a naturalização das desigualdades raciais e promovam a valorização da identidade negra, combatendo estigmas e estereótipos que permeiam o cotidiano escolar.

É necessário, ainda, reconhecer que o racismo se manifesta de forma estrutural e institucionalizada, inclusive nas práticas e políticas escolares, o que exige um compromisso ético e político por parte dos educadores. De acordo com Kabengele Munanga (2003), "o racismo brasileiro se caracteriza pela sua sutileza, pelo seu disfarce, pela sua camuflagem", o que torna essencial o desenvolvimento de uma educação que saiba nomear o racismo, enfrentá-lo e propor caminhos de superação.

A atuação do poder público, por meio de políticas educacionais inclusivas e de ações afirmativas, também desempenha papel central nesse processo. Programas como o "Brasil Afroatitude", o "Programa Nacional de Implementação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Escolas" (SECAD/MEC) e as cotas raciais no ensino superior são exemplos de estratégias de reparação e promoção da igualdade racial no campo da educação. Tais iniciativas, no entanto, precisam ser acompanhadas por formação continuada de professores, produção de materiais didáticos adequados e ações de monitoramento e avaliação, garantindo a efetividade dessas políticas.

Em uma perspectiva mais ampla, é fundamental compreender que a superação do racismo não se resume à aplicação de leis ou à oferta de conteúdos específicos, mas demanda uma mudança de paradigmas na própria concepção de educação. A escola precisa ser um espaço de valorização da diversidade, de acolhimento das diferentes identidades étnico-raciais e de incentivo à convivência democrática. Como destaca Sueli Carneiro (2003), "não basta não ser racista, é preciso ser antirracista", e isso implica em ações concretas, cotidianas e permanentes no ambiente escolar.

Como ressalta Bell Hooks (2013, p. 34-35):

"A educação como prática da liberdade é uma forma de resistência contra a opressão e a dominação. Não basta que os educadores se comprometam apenas com a transmissão de conhecimentos técnicos; é preciso que promovam a consciência crítica, incentivando os estudantes a questionarem as estruturas que sustentam as desigualdades sociais, incluindo o racismo. Romper com o silêncio que sustenta a dominação racial exige coragem e uma prática pedagógica que valorize as identidades marginalizadas, que dê voz aos excluídos e que transforme a sala de aula num espaço de empoderamento e de construção coletiva de um mundo mais justo. A educação deve ser entendida

não apenas como instrumento de inclusão, mas como uma ferramenta de emancipação social e política."

Uma educação antirracista exige que a escola repense seus currículos, suas práticas pedagógicas, sua gestão e suas relações interpessoais. É preciso garantir representatividade negra em todos os espaços escolares, combater a evasão e o fracasso escolar da população negra e promover um ambiente que respeite e celebre as culturas de matriz africana. Conforme argumenta Gomes (2012), "a escola deve ser um espaço de afirmação da identidade negra, de reconhecimento das trajetórias dos sujeitos negros e de valorização de suas histórias e culturas".
Nesse sentido, educadores e gestores escolares têm o desafio de desenvolver práticas que não apenas incluam, mas que reconheçam e valorizem os saberes e vivências afro-brasileiras. Projetos pedagógicos interdisciplinares, celebrações de datas significativas como o Dia da Consciência Negra, inclusão de autores negros nas leituras obrigatórias e discussões sobre desigualdade racial são algumas das estratégias possíveis.
Por fim, é importante ressaltar que a luta contra o racismo não é apenas uma tarefa da escola, mas de toda a sociedade. No entanto, enquanto espaço de formação humana e cidadã, a escola possui o dever ético de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e plural. Como enfatiza Paulo Freire (1996), "a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo". Cabe, portanto, à escola educar para a liberdade, para a igualdade e para o respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo reafirma a centralidade da cultura africana na constituição da identidade brasileira, evidenciando que os povos africanos e seus descendentes não apenas participaram da formação histórica, social e educacional do Brasil, mas foram — e continuam sendo — protagonistas na construção de um país plural, criativo e profundamente diverso. Ao resgatar e valorizar os múltiplos legados africanos, a educação torna-se um instrumento indispensável na desconstrução de narrativas excludentes, que por séculos silenciaram ou minimizaram o papel do negro na história nacional.
Nesse contexto, reconhecer a cultura afro-brasileira como parte integrante da matriz civilizatória brasileira é mais do que um ato pedagógico: trata-se de um compromisso ético, social e político com a justiça histórica e com a equidade racial. A implementação da Lei nº 10.639/2003, embora represente um avanço significativo, não é suficiente se não estiver acompanhada de mudanças estruturais no currículo, na formação docente e nas práticas escolares cotidianas. A promoção de uma educação antirracista exige empenho contínuo e articulado entre políticas públicas eficazes, comprometimento institucional e sensibilidade pedagógica. A efetividade dessa lei está diretamente relacionada à disposição das instituições escolares em assumirem uma postura ativa frente às desigualdades raciais, promovendo uma educação que transcenda a superficialidade e alcance a consciência crítica.
A escola, como espaço privilegiado de formação cidadã, deve assumir um papel propositivo na superação do racismo estrutural, criando ambientes que acolham, respeitem e celebrem a diversidade étnico-racial. Para tanto, é necessário romper com a lógica eurocêntrica que ainda permeia muitos currículos e metodologias, promovendo a valorização dos saberes, das estéticas, das espiritualidades e das epistemologias negras. É papel da escola não apenas ensinar sobre a história africana, mas permitir que ela seja vivenciada, discutida e legitimada como parte constitutiva da experiência brasileira, combatendo os preconceitos ainda naturalizados na sociedade.
Conforme demonstrado nos capítulos deste trabalho, a herança africana se expressa nas artes, na língua, na culinária, na religiosidade, nos costumes e nos modos de ser brasileiros. Ela não é apenas memória ancestral, mas força viva que movimenta a cultura, a resistência e a transformação social. Trata-se de uma presença contínua que se manifesta cotidianamente nos territórios urbanos e rurais, nos rituais religiosos, nas celebrações populares, nos corpos negros que dançam, cantam, pensam, resistem e constroem. A

invisibilização histórica dessa herança compromete não só a autoestima da população afrodescendente, mas empobrece a todos, pois impede o reconhecimento pleno da diversidade que compõe o Brasil.

Assim, é urgente que a educação brasileira se torne um espaço de ressignificação, reconhecimento e valorização dessa herança, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e verdadeiramente antirracista. Essa transformação exige mais do que boa vontade: demanda políticas de formação docente continuada, revisão crítica dos materiais didáticos, inclusão de autores negros nos cânones escolares, bem como o fortalecimento do protagonismo negro nos espaços educacionais. É preciso que estudantes negros se vejam representados nos conteúdos, nos professores e nos gestores, reconhecendo-se como parte da história e do presente do país.

Além disso, é necessário que a sociedade, como um todo, compreenda que a superação do racismo não é uma pauta exclusiva da população negra, mas um dever coletivo e inegociável. A educação, nesse sentido, deve promover o diálogo intercultural, a empatia, o respeito mútuo e o compromisso com os direitos humanos. Não se trata apenas de incluir a cultura africana como objeto de estudo, mas de reconhecer que ela é sujeito da própria história, dotada de voz, agência e valor.

Desse modo, conclui-se que a valorização da cultura africana e afro-brasileira na educação não deve ser vista como um conteúdo periférico, mas como fundamento essencial para o desenvolvimento de uma pedagogia comprometida com a igualdade racial, com a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados e com a formação de cidadãos críticos, conscientes e solidários. É pela educação que se constrói o futuro — e um futuro justo só será possível com o pleno reconhecimento do passado e da contribuição inestimável do povo negro na história do Brasil. Honrar essa trajetória é reescrever os caminhos da educação com mais verdade, justiça e dignidade para todas e todos.

.

Referencias

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: entre a história e a diversidade. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). Educação e diversidade: reflexões e práticas. Brasília: MEC; SECAD, 2005. p. 143–158.

GOMES, Nilma Lino. Abolicionismo e educação antirracista: desafios contemporâneos. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2003.

RESUMO:
Refletindo acerca das dificuldades de aprendizagem, tema o qual inquieta muitos profissionais que fazem parte do sistema educacional e que está muito presente no dia a dia dos educadores, esta tese de conclusão de caráter teórico bibliográfico apresenta a importância do diagnóstico da criança que demostra dificuldades de aprendizagem, como também do trabalho pedagógico do professor e da família frente a criança que tem este perfil, sendo que se a família e a escola estiverem unidas facilita o trabalho pedagógico do professor. O presente estudo tem por objetivo ressaltar a importância da identificação precoce das dificuldades de aprendizagem e a postura do professor e da família frente essas dificuldades. Parte-se do pressuposto de que cada individuo aprende de uma maneira diferenciada e num tempo diferenciado e que a família e o professor são de grande relevância para que a aprendizagem ocorra da forma natural e significativa. Nesse sentido, ressalta-se a importância da parceria entre escola e família, pois quando ambas atuam de forma integrada e colaborativa, contribuem significativamente para o desenvolvimento global da criança. Assim, o artigo defende que a postura sensível e comprometida do professor, aliada ao envolvimento da família, é fundamental para tornar o processo de aprendizagem mais significativo, natural e bem-sucedido.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem. Identificação precoce. Professor. Família.

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem e segundo Carrera (2009) referem-se a um baixo rendimento escolar esperado para a idade do individuo. Fonseca (1995) complementa que as dificuldades podem ser referentes à audição, fala, leitura, escrita raciocínio matemático.

Nota-se que as dificuldades de aprendizagem estão muito presentes no dia a dia dos educadores e parece cada dia mais frequente e notório. Deste modo acredita-se que estudos sobre este tema contribuem para a práxis do educador e para que o mesmo possa identificar e trabalhar de uma maneira diferenciada com os alunos que apresentam baixo desempenho escolar. Fonseca (1995, p.243) adverte que: "Devemos combater a inflação das dificuldades de aprendizagem e para tanto é fundamental analisar o problema de fundo."

De outra forma, não se pode deixar de se considerar, que a aprendizagem é única em cada individuo e que muitos fatores afetivo-emocionais podem dificultá-la, bem como também a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem pode diminuir as suas consequências.

Este estudo de caráter teórico bibliográfico tem como objetivo ressaltar a importância da identificação precoce das dificuldades de aprendizagem, bem como enfatizar a postura do professor e da família frente às dificuldades de aprendizagem.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO, DO TRABALHO PEDAGÓGICO, DO PROFESSOR E DA FAMILIA

Entendemos que na contemporaneidade não há ainda uma definição exata com relação ao termo dificuldade de aprendizagem. Segundo Carrera (2009), o tema refere-se a um baixo rendimento escolar, seja na leitura, na escrita ou no cálculo matemático. Evidencia ainda que o problema de aprendizagem pode ser considerado como um sintoma e não algo permanente, pois a criança pode aprender a compensar suas dificuldades. Para tanto acredita ser muito importante, que as dificuldades de aprendizagem sejam identificadas precocemente.

Assim, concorda-se com Fonseca (1995) quando este alerta que a sociedade e a escola, não devem simplesmente esperar pelo insucesso escolar, sendo responsabilidade da escola educar todas as crianças.

Nesse sentido é essencial a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem,

pois assim pode-se orientar uma intervenção pedagógica adequada à necessidade de cada criança. Acrescenta ainda que a criança que possui dificuldades de aprendizagem, não pode ser considerada deficiente, ela apenas aprende de uma maneira diferente, em tempo diferente. Oliveira (1996, p.7) complementa evidenciando que:" a criança tem características próprias que devem ser respeitadas".

Ainda com relação a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem, Sana (2005, p.12) adverte que:

[...] Quanto mais tarde for diagnosticado o problema, mais danos causará ao emocional, pois a auto-estima da criança que não está conseguindo aprender vai diminuindo, podendo tornar-se agressiva, introspectiva ou ainda apresentar outros sintomas que nada mais são do que um pedido de socorro, um alerta para que alguém tome alguma providência e descubra o que está acontecendo com ela. Por isso, pais e professores, principalmente das séries iniciais, devem ter o máximo de atenção a crianças que demonstram algum tipo de dificuldade ou comportamento inadequados, para que as devidas medidas sejam tomadas em tempo de não causarem problemas comportamentais e emocionais mais sérios. (SANA, 2005, p.12)

Morais (2006, p.25) nesse processo de identificação precoce alerta pais e professores evidenciando que:

É importante, portanto, que exista uma preocupação em determinar precocemente a causa da dificuldade para aprender. O diagnóstico precoce do distúrbio de aprendizagem é um ponto fundamental para a superação das dificuldades escolares. Além de orientar os educadores e pais sobre a melhor forma de lidar com a criança, direciona a elaboração de programas de reforço escolar e adoção de estratégias clínicas e/ou educacionais que auxiliam a criança no desenvolvimento escolar.

Explicita-se a importância da identificação precoce, pois quanto antes forem identificadas e trabalhadas de uma maneira adequada as dificuldades de aprendizagem menores conseqüências poderão trazer para o sujeito aprendente. Deste modo Fonseca (1995, p.366) alerta que:

A descontrolada produção de insucesso escolar não é um problema meramente educacional. Trata-se de um problema social, cultural e até econômico. Com o insucesso escolar justificam-se posteriormente mais conflitos sociais, mais prisões e mais hospitais psiquiátricos, etc.

No contexto das consequências da falta de um diagnóstico e atendimento pedagógico eficiente Dias e Santo (2006, p.1) alertam que:

Os problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro (repetência e evasão escolar, violência nas escolas, por exemplo) tanto podem gerar problemas na aprendizagem dos alunos como agravar as condições das crianças que já apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Em contrapartida, com relação ao futuro do estudante, com uma educação de qualidade, Cury (2008, p. 85) prevê que: "Quanto melhor for a qualidade da educação, menos importante será o papel da psiquiatria no terceiro milênio." Já Menezes (2011, p.98) afirma: "E os alunos aos quais se atribuem transtornos, reais ou não, são uma parcela considerável dos que abandonam definitivamente os estudos". (MENEZES, 2011, p. 85)

Em se tratando de diagnóstico e tratamento da dificuldade de aprendizagem Fonseca (1995, p.222) relata às suas vantagens sociais ao afirmar que: "A identificação precoce é uma alternativa imprescindível para os países de fracos recursos como o nosso, na medida em que reduz os custos, elimina condições que tendem a agravar o desenvolvimento total da criança e diminui os seus efeitos cumulativos".

Constata-se que com a identificação precoce pode-se evitar problemas futuros, tanto para o individuo, como também para a sociedade.

O PROFESSOR E A FAMÍLIA FRENTE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O professor é um profissional que pode auxiliar muito o aluno a superar as dificuldades de aprendizagem, pois segundo recomenda Fonseca (1995), o professor deve perceber

que alguns métodos servem para determinada criança e outros não.
Morais (2006, p.163) descreve com relação as dificuldades de aprendizagem que: " O professor desempenha um papel muito importante no processo de diagnóstico como no processo reeducativo".
Conforme Tiba (1998, p.38) "O aluno não consegue aprender aquilo que não entende, assim como não pode engolir pedaços maiores do que a sua garganta permite passar."
Entende-se que o professor deve trabalhar um determinado conteúdo de diversas maneiras, utilizando-se de diversos métodos para que o aluno possa vir a aprender.

Nesse contexto Honora e Frizanco (2009, p21) descrevem que:
O professor tem papel fundamental para que o processo de ensino aprendizagem possa ocorrer de uma maneira satisfatória. Além de ser o informador, deve estar atento às necessidades das crianças e às situações que devem ser criadas para que a aprendizagem aconteça.

Com relação ao papel do professor ao encontrar um aluno com dificuldade de aprendizagem, Carrera (2009, p.81), exemplifica como pode ser seus comportamentos contando uma "história sobre a escola dos animais".
Era uma vez uma escola para animais. Os professores tinham certeza de que possuíam um programa de estudos inclusivo, porém, por algum motivo todos os animais estavam indo mal. O pato era a estrela da classe de natação, porém não conseguia subir nas árvores. O macaco era excelente nas árvores, mas era reprovado em natação. Os frangos se destacavam nos estudos sobre grãos, mas desorganizavam tanto a aula de subir em árvores que sempre acabavam na sala do diretor. Os coelhos eram sensacionais nas corridas, mas precisavam de aulas particulares de natação. O mais triste de tudo era ver as tartarugas, que, depois de vários exames e testes foram diagnosticadas como tendo "atraso de desenvolvimento". De fato, foram enviadas para uma classe de educação especial numa distante toca de esquilos. A pergunta é: quem eram os verdadeiros fracassados?
Esta história pode ajudar a compreender que cada estudante, cada ser humano é uma criação única. Possuímos uma série de talentos, capacidades e maneiras de aprender. [...]
Honora e Frizanco (2009, p.23) infirmam com relação a variedade de dificuldades dos alunos que:
Pensando na variabilidade de dificuldades que podem surgir, é de fundamental importância que o professor desenvolva uma ficha de caracterização para cada aluno, no intuito de registrar alguns elementos de comportamento e, a partir deles, poder construir seu planejamento voltado para as reais necessidades de cada aluno.

Cabe aqui uma frase de Marion Welchmann citada por José e Coelho (1990, p.131) "Se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender."
Acredita-se que o professor crítico, competente e ético deve questionar seu trabalho pedagógico com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem: estou utilizando o melhor método com este aluno? Se houver alguma mudança metodológica estes alunos podem alcançar os objetivos propostos? O problema desses alunos é de ensinagem?

Com relação ao auxílio do professor para com o aluno com dificuldades de aprendizagem, José e Coelho (1990) ressaltam que o professor pode incentivar muito os alunos que apresentam problemas de aprendizagem através de uma relação saudável, afetiva e estável, respeitando a criança da maneira como ela é.
Acredita-se que para que a aprendizagem ocorra de uma forma natural é necessário que esta ocorra de forma prazerosa. Nesse sentido Maluf (2003, p.106) afirma: "Educadores, pais, dêem oportunidades a si mesmos e às crianças com as quais convivem, oportunidade de viver e aprender de uma forma mais gostosa, alegre, divertida e participativa".

Conforme Morais (2006) o professor por estar em contato direto com o educando du-

rante o processo de ensino aprendizagem, percebe de imediato o aluno que possui dificuldades, sendo importante que após essa constatação os problemas do aluno sejam vistos como consequência da dificuldade de aprendizagem e não como falta de vontade ou desleixo por parte do aluno, evitando-se assim rótulos inadequados. Tal evidência também é compartilhada por José e Coelho (1990, p.100) ao descreverem:

Para poder identificar o problema e ajudar na reeducação da criança, o professor, antes de mais nada, deve conhecer as dificuldades que ela enfrenta, evitando rótulos e distinguindo seus comportamentos como oriundos de vários aspectos, entre eles o emocional, o afetivo e o cognitivo.

Entende-se ser relevante um bom relacionamento professor-aluno, pois o aluno deve ver no professor alguém disposto a lhe auxiliar em todas as dificuldades. Nesse sentido Cury (2008, p. 102) recomenda que os professores: "Ouçam também seus alunos. Penetrem no mundo deles. Descubram quem são". Dorin (1981, p.9) complementa descrevendo que um dos traços do bom professor é aquele que: "Interessa-se pela vida do aluno e procura compreendê-lo".

Acredita-se que se o professor conhecer o aluno, ouvir o que ele tem a dizer, será muito mais fácil desenvolvê-lo plenamente conforme os objetivos educacionais. Com relação ao papel do professor Fonseca (1995, p.362) recomenda que "[...] deve estar apto a captar cientificamente e pedagogicamente as características do comportamento de aprendizagem das crianças"; ou seja, ele deve ser eficiente, competente e comprometido com o bom desempenho escolar de todos os seus alunos, principalmente com aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Rossini (2008, p.66) acrescenta com relação ao papel do professor que: "O professor deve estar atento aos obstáculos que aparecem e orientar seus alunos na transposição dos mesmos".

Entende-se ser relevante, que o professor prepare uma boa aula, uma aula atraente, tal evidência é compartilhada com tiba (1998, p.31) ao apontar que: "Uma boa aula é como uma refeição: quanto mais atraentes estiverem os pratos que você, cozinheiro-professor dispuser sobre a mesa, mais os alunos desejarão saboreá-los." Acredita-se que se for exposta uma aula de qualidade, atraente, o aluno que possui dificuldades de aprendizagem senta-se motivado ao aprendizado e esta motivação poderá fazer com que este supere tal dificuldade.

Dorin (1981, p.85) relata com relação a norma de conduta de um professor que:

A primeira, e talvez a mais importante norma de conduta de um bom professor, consiste em respeitar as diferenças individuais. Se ele não admitir que existem profundas diferenças entre as crianças e os adolescentes, e que elas devem ser respeitadas no trabalho escolar, ele se verá envolvido em um número enorme de problemas que tornarão seu trabalho pouco eficiente e cansativo.

Morais (2006) evidencia que após a identificação das dificuldades de aprendizagem, o primeiro passo é o professor respeitar essas dificuldades, sem tecer comentários maliciosos, respeitando seu ritmo e não expor de maneira constrangedora o mesmo diante da classe, sendo de grande importância que o professor converse com o aluno sobre suas dificuldades, pois essa atitude criará um clima tranquilo e sincero entre ambos, o qual facilitará a aprendizagem. Drouet (1990) acrescenta que o professor deve tratar os alunos com dificuldades de aprendizagem com paciência e principalmente, não os deixar esquecidos no fundo da sala.

No contexto da dificuldade de aprendizagem entende-se ser importante que o professor não se considere autossuficiente com relação ao aprendizado que já possui, mas recomenda-se que o mesmo seja um pesquisador constante. Concorda-se com tiba (1998, p.95) ao evidenciar: "È bom que os professores, ao encontrar dificuldades com alunos, troquem ideias entre si. Professores têm de somar. Um mísero mortal não enfrenta o Olimpo." Acredita-se que assim como o professor transmite o aprendizado para os alunos, o mesmo também tem sempre algo novo a aprender, eis então a importância com relação as trocas de experiências como os demais profissionais.

Uma das alternativas para o professor trabalhar as dificuldades de aprendizagem é

através dos jogos. Maluf (2003, p.61) adverte que: "É preciso sempre diversificar os jogos e as brincadeiras para aumentar as oportunidades de desenvolvimento e de aquisição de conhecimentos que os brinquedos podem oferecer" Bossa (2000, p.106) esclarece que:
Muitas vezes, uma criança não pode falar sobre os seus problemas porque não os conhece. A criança sofre, mas não sabe o que a faz sofrer. Não conhece a causa de alguns comportamentos e sentimentos que a prejudicam. Mas existe um jeito de falar, sem saber que está falando. Quando uma criança brinca, joga, desenha, faz histórias e outras coisas mais, revela sentimentos e pensamentos que desconhece, falando numa outra linguagem: a linguagem do desenho, do brinquedo, do jogo.
Considera-se então a importância do jogo, pois este pode ser uma ferramenta, que auxiliará o professor e o aluno, sendo que para o professor será uma estratégia a mais e para o aluno uma maneira divertida de aprender.
Entende-se ser importante também diversos tipos de brincadeiras, segundo Maluf (2003, p.19)
Brincar é tão importante quanto estudar, ajuda a esquecer momentos difíceis. Quando brincamos, conseguimos - sem muito esforço – encontrar respostas a várias indagações, podemos sanar dificuldades de aprendizagem, bem como interagirmos com nossos semelhantes.
Acredita-se que o professor que consegue alcançar êxito com seus alunos, fazendo com que aprendam é aquele que tem amor pela sua profissão. Rossini (2008, p.53) descreve que: "Um professor dinâmico, inteligente, entusiasmado, com alto astral, alegre, carinhoso, causa prazer, estimula a ação dos alunos e facilita a aprendizagem." Entende-se que um professor que atinge todas essas qualidades é um educador que ama o que faz.
Com relação a aprendizagem, o professor e o aluno Carrera (2009, p.196) ressalta que: "É fundamental trabalha com a criança e não para ela. Isto significa que na modificação da atitude frente a aprendizagem o professor pode e deve ser um bom modelo para que a criança utilize como referência."
Sana (2005, p.108) resume a importância do professor para alunos com dificuldades de aprendizagens ao afirmar que:

PROFESSORES: o futuro de muitas crianças depende da sua observação, compreensão, colaboração, atenção, dedicação e carinho. Ao primeiro sinal de SOCORRO de seu aluno, comunique o fato à escola. O diagnóstico precoce evitará maiores transtornos. (Sana, 2005, p.108)

Outro fator que pode influenciar na aprendizagem é a presença familiar. Neste tocante Fonseca (1995) pontua que quando a criança inicia sua escolaridade passa por uma mudança brusca, pois deixa de viver exclusivamente no meio familiar considerado pela mesma como seguro para ir à escola o que pode parecer na maioria das vezes um lugar perigoso e inseguro. Deste modo evidencia-se a importância da presença familiar na escola.
As dificuldades de aprendizagem segundo Sana (2005) geralmente são percebidas pela família, porém as mesmas não procuram auxílio, pois querem acreditar que se trata de algo passageiro; pois para muitos pais não é fácil admitir que o filho apresenta problemas de desempenho escolar. Este comportamento muitas vezes é prejudicial, pois em nada contribui para melhorar as dificuldades, pelo contrário, pode afetar o emocional da criança. Morais (2006, p.162) confirma a ideia ressaltando que:
Quando uma criança apresenta dificuldades para aprender, é comum que o professor, ou os pais, esperem por um "despertar" ou que a criança, mais cedo ou mais tarde, dê um "salto" e passe a acompanhar a classe. No entanto, esse momento mágico que se caracteriza pela superação das dificuldades partindo da própria criança, raramente acontece. O que, mais comumente, se acaba verificando é a automatização e o aumento das dificuldades, à medida que o programa escolar vai se tornando mais complexo.
Segundo Fonseca (1995, p.115) "Um bom ambiente familiar ou social que forneça a quantidade e a qualidade de oportunidades suficientes de interdependência entre adultos e crianças são condições mínimas requeridas para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem."
De acordo com Souza e Luz (2010) deve-se

sempre manter um relacionamento de muito afeto e com limites em casa, valorizando os momentos em família e lembrando sempre de dizer o quanto ama seu filho. Com relação a família e a escola Tiba (1998, p.164) alerta que: "Quando os pais participam das reuniões propostas pela escola, em geral o desempenho escolar de seus filhos melhora".

Ainda com relação à aceitação e cuidados especiais da família da criança que apresenta dificuldades de aprendizagem, Souza (2010, p.39) recomenda para os pais que: "Mostre aos filhos como podem passar pelas adversidades, desde muito cedo, para que aprendam a enfrentá-las de forma segura." (SOUZA, 2010, p.39) Já Oliveira (1996, p.27) evidencia que: "Os pais são os principais formadores e educadores de seus filhos. A escola faz a sua parte, complementando o que nem sempre é possível obter na família." Percebe-se que isso não é o que ocorre muitas vezes, pois muitas famílias delegam toda a responsabilidade de educar para a escola, a qual por sua vez não consegue dar conta.

Tiba (1998) ressalta que entre a escola e a família deve haver uma soma, assim entende-se que se escola e família estiverem unidas em prol de um mesmo objetivo o aprendizado terá mais chances de acontecer.

Bossa (2000, p.59) explica que: "Uma criança pode não aprender porque precisa de uma ajuda especial e seu professor e sua família não sabem disso." Neste contexto torna-se visível a importância da união família escola, nesse sentido tiba (1998, p.159) sugere: "Uma vez detectadas as dificuldades relacionais do aluno, a escola poderia convocar os pais para uma reunião a seis mãos, na qual serão estabelecidos os padrões que nortearão a educação daquela criança." Cury (2008, p.15) complementa que: "os filhos não precisam de pais gigantes, mas de seres humanos que falem a sua linguagem e sejam capazes de penetrar-lhes o coração."

Rossini (2008) com relação ao carinho, amor e afeto afirma que estes devem ser a primeira preocupação, tanto dos pais, como dos professores antes mesmo da alimentação.

Carrera (2009, p.201) relata o papel da família com relação a criança com dificuldades de aprendizagem descreve que a mesma: "Sempre deve estar procurando maneiras de ajudá-las a potencializar suas habilidades, as quais podem de alguma forma compensar suas dificuldades."

Nota-se que o comportamento de acolhimento e tratamento das dificuldades de aprendizagem de uma criança por parte da família é essencial, pois segundo Oliveira (1996, p.12) "Receber carinho fortalece a autoestima".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é essencial um olhar pedagógico e clínico especial para com as crianças e jovens que apresentam dificuldades de aprendizagem, tanto por parte dos pais, como por parte dos educadores. Acredita-se que para melhorar as dificuldades de aprendizagem primeiramente deve se dar ênfase à identificação precoce, na maioria dos casos o professor é a primeira pessoa a identificar, sendo, portanto, muito importante na vida escolar desse aluno.

Tiba (1998, p.99) cita que: "Alguns professores abusam de seu poder em classe: preocupados apenas em dar aula, impõem seu conhecimento, sem verificar se os alunos estão preparados para recebê-lo." Sugere-se aos professores que procurem constatar sempre se as dificuldades de seus alunos se referem a problemas de aprendizagem? ou problemas de ensinagem?

Bossa (2000, p.18) deixa um recado aos professores dizendo: [...]"não desista de procurar respostas e principalmente não subestime a sua importância no processo ensino-aprendizagem do aluno."

Acredita-se ser de extrema importância que família e escola trabalhem em conjunto com relação a educação, pois deste modo entende-se ser mais fácil para o aluno especialmente aquele que possui dificuldades de aprendizagem possa vir a superá-las e adquirir o aprendizado. Neste sentido tiba (1998, p.15) afirma: "Não adianta a escola atribuir a educação de seus alunos aos respectivos pais nem os pais exigirem tal da escola tal função."

Portanto acredita-se que se o aluno com dificuldades de aprendizagem tiver o apoio da família, um bom relacionamento com seus pares educativos e o professor dispor de atividades diferenciadas, lúdicas sempre eiva-

das de muito amor à aprendizagem poderá ocorrer de forma natural e significativa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Célia Maria Perracini de; FABRE, Luzia Viviane. Ajude a criança a superar seus problemas psicológicos. Paraná: Pinha, 1995.

BOSSA, Nadia A: Dificuldades de aprendizagem. O que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.

CARRERA, Gabriela. (Org.) Dificuldades de aprendizagem: Detecção e estratégias de ajuda. Brasil: Cultural, 2009.

CURY, Augusto Pais brilhantes Professores fascinantes. A educação de nossos sonhos: formando jovens felizes e inteligentes. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DIAS, Tatiane Lebre; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Criatividade e Dificuldade de Aprendizagem: Avaliação com Procedimentos Tradicional e Assistido. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jan-Abr 2006, Vol. 22 n. 1, pp. 069-078. Presente site: WWW.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29846.pdf Acesso em: 06 mai. 2011.

DORIN, Lannoy. Enciclopédia de psicologia contemporânea. Psicologia aplicada a educação. São Paulo: Iracema, 1981.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. Distúrbios da Aprendizagem. 4.ed.São Paulo: Àtica, 1990.

FONSECA, Vitor da: Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2 ed. Ver. Aum. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. Dificuldades na escrita. Dislexia Disgrafia Discalculia Disortografia. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. Problemas de Aprendizagem. 2 ed. São Paulo: Àtica, 1990.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: Prazer e Aprender. 7 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2003.

MENEZES, Luiz Carlos de. Como fica a questão da saúde na escola? In: Revista Nova Escola. São Paulo-SP, ano XXVI, n. 241, abr. 2011, p.98.

MORAIS, A. M. P. Distúrbios da aprendizagem. Uma abordagem psicopedagógica. 12. Ed. São Paulo: Edicon, 2006.

OLIVEIRA. Adilaurinda Ribeiro; OLIVEIRA. Lourdes Sirtoli de; SOUZA. Oralda Adur de. Livro dos pais 1. Pais, Filhos e Escola: Uma relação necessária. Curitiba PR: Base, 1996.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. Aprender tem que ser gostoso. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SANA, Cristiane Cador. Por que meu filho não aprende? Blumenau SC: Eko, 2005.

SOUZA, Oralda Adur de; LUZ. Araci Asinelli. Família e escola em rede de proteção. Paraná: Base Sistema Educacional, 2010.

TIBA, Içami. Ensinar Aprendendo: Como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização. 24 ed. São Paulo: Gente, 1998.

A LITERATURA INFANTIL (CONTOS DE FADA) E A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RITA GEMENES CEDRAN

RESUMO:
O presente trabalho mostra em uma visão clara e abrangente a importância do conto e da literatura infantil para a formação de leitores, servindo de base para que o educador consiga trilhar um caminho significativo no processo de alfabetização integrando a leitura ao seu cotidiano, modificando assim o contexto escolar. As conclusões básicas foram que a literatura, como proposta e complemento pedagógico, é de grande valia, pois auxilia o desenvolvimento, bio-psico-social das crianças, integrando-as e ensinando-as a viver em sociedade. Além de ser possível constatar que a literatura infantil é fonte importante de informação que ajuda o educador a transmitir o conhecimento do mundo a sua volta, facilitando o convívio e a prática de criar servindo como apoio em relação ao que se propõe nos referenciais de Educação Infantil Nacional.

Palavra-chave: literatura infantil, desenvolvimento, aprendizado berçário, criança.

ABSTRACT: This paper clearly and comprehensively demonstrates the importance of short stories and children's literature in the development of readers, serving as a basis for educators to follow a significant path in the literacy process by integrating reading into their daily lives, thus changing the school context. The basic conclusions were that literature, as a pedagogical proposal and complement, is of great value, as it helps children's bio-psycho-social development, integrating them and teaching them to live in society. In addition, it is possible to confirm that children's literature is an important source of information that helps educators to transmit knowledge of the world around them, facilitating coexistence and the practice of creating, serving as support in relation to what is proposed in the national early childhood education references.

Keywords: children's literature, development, learning, nursery, child

1.INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a importância de trabalhar com contos infantis (contos de fada) e a contribuição desta para a formação de futuros leitores, compreendendo a importância do lúdico para o desenvolvimento do processo de alfabetização da criança. A escolha deste tema vem de encontro a observação de as crianças serem extremamente criativas, considerando a imaginação um ponto tão importante e espontâneo quanto andar comer ou correr, condicionando seu desenvolvimento aos estímulos recebidos pelo entorno.

As interpretações dadas, e as expressões artísticas contidas no simples ato de ouvir e contar histórias transforma-se em um rico instrumento de aprendizagem para o aluno, servindo como apoio pedagógico ao professor, pois por meio delas, pode-se observar o grau de naturalidade das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento mental considerando sua pré-disposição em acrescentar às suas interpretações os sentimentos escondidos estruturando sua capacidade de raciocínio rápido e domínio motor (Novaes, 1985).

Acredita-se que os Contos podem oferecer ainda grande oportunidade às crianças em desenvolver aptidões atendendo a individualidade de cada uma, funcionando como uma válvula de liberação de angústias e ansiedades que foram adquiridas com o tempo, contribuindo para a formação harmoniosa e equilibrada de sua personalidade.

O objetivo central deste artigo é perceber de que forma o trabalho realizado com os contos de fadas podem criar leitores, contando com a ludicidade presente no cotidiano infantil. Busca-se desenvolver também o senso simbólico da criança, por meio do lúdico e das regras criadas, além da simulação do real permitindo que estas se incorporem no seu verdadeiro papel social, transformando-a em ser humano crítico integrado a sociedade.

Espero então, que ao término deste estudo, a contribuição para condução dos projetos

pedagógicos aos quais estamos inseridos, um melhor aproveitamento dos contos, tendo como ponto de partida a evolução do aprendizado, modificando e valorizando as realidades culturais das crianças, oferecendo-lhes acesso à leitura desde o início de suas vidas.

2.OS CONTOS E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho com os contos, auxilia no desenvolvimento destas relações, pois de uma maneira mágica transporta o receptor e ouvinte para um mundo onde este possa perceber que onde pode ser feio, existe amor e é belo dependendo das maneiras que olhamos, haja vista a literatura infantil da "Bela e a Fera" onde depois de se apaixonar busca libertar seu amor da maldição que seu amado está preso.

Estas questões são confundidas com a formação da sociedade, pois desde o começo da formação humana buscam-se maneiras mais simples para compreender as feiuras do mundo, oferecendo meios para que se entenda de maneiras menos rudes de se conviver em sociedade.

A ética, porém não se resume somente a regra social, ou aos comportamentos ligados a estes, esta é também a estrutura de hábitos e atitudes que se adquire para melhor viver. E a literatura por meio de sua estrutura consegue construir estes valores sem prejudicar a formação psicológica do indivíduo. O homem descobriu na pré-história que suas habilidades eram recursos para conquistar o respeito de seus semelhantes (Gouveia, 1999).

Buscando suprir a necessidade de aprovação e compreensão de certos acontecimentos que envolviam a moral, os costumes e as dificuldades vividas, o homem percebeu na pré-história que se valendo de suas habilidades ele poderia alcançar seus objetivos, a partir daí, o mesmo começou a especializar-se em artes para registrar as coisas que aconteciam em sua volta, criando assim os hieróglifos, e dando início ao ato de contar, esta passagem histórica, que transformou-se em depósito de conhecimento e tradições e foram transmitidas por várias gerações.

Segundo Cunha, (1999) as pessoas que dominavam o ato de escrever e contar histórias eram conhecidas como sábios profetas e magos, e estes ajudavam no desenvolvimento da sociedade, pois por meio das fábulas, mitos e lendas transmitiam princípios de ética e comportamento social.

Gouveia (1999), afirma ainda em seu livro "histórias de quem conta histórias", que o ato de contar estórias vai além de entreter, ele serve para educar, pois uma estória bem escrita e bem contada, desperta emoções que marcam profundamente a alma dos ouvintes.

Os personagens permitem a identificação com os hábitos humanos, pois passam por todos os estágios da vida humana. Quem não se lembra de uma história que lhe foi bem contada, ou quem não se colocou no lugar do príncipe ou da princesa da estória?

Tal fato ocorre porque o conto está diretamente ligado ao inconsciente, colaborando com a formação do indivíduo, como descrito por (GILLIG - p. 87) como "o inconsciente humano é constituído por Id, Ego e Superego", entendendo este contexto, portanto percebe-se que o papel da literatura e de quem conta as histórias é aguçar o id do indivíduo que ouve as histórias e despertar seus instintos incentivando sua vontade de conhecer o mundo.

Além da construção do inconsciente, os contos que envolvem a literatura infantil contribuem para a formação de uma sociedade que oferece escolhas liberando o livre arbítrio, para que se busque a coisa certa ou errada da vida, tendo em vista que todos os temas possuem uma moral escondida.

Segundo Cunha (1999) "o conto infantil é um dos mais antigos gêneros literários Infantis existentes na tradição oral, este possui como característica, marcante o tempo e espaço definidos, além da disputa entre fortes e fracos, ricos e pobres, e a vitória do bem contra o mal".

O homem é a fonte natural dos contos, estes surgiram devido à necessidade que o homem tinha de explicar fatos que lhe causavam medo ou admiração, buscando compreender o que racionalmente lhe ocorria, além de tentar os valores, experiências, expressões, crenças e costumes sociais, e estas histórias são passadas de gerações em

gerações sendo seus criadores pessoas anônimas.
Entende-se, portanto que é universal o fato de contar histórias, pois não existe um único povo que não as tenha para contar, o registro escrito contribui para que novas gerações tenham acesso a esta sabedoria popular.
Boa parte destas literaturas infantis veio da Alemanha, foram criadas há mais de 200 anos pelos conhecidos irmãos Grimm, estes dois irmãos cresceram e passaram a vida em várias regiões ouvindo estórias sobre príncipes, fadas, magos, e anões, em seguida os dois começaram a reunir tais estórias e começaram a escrevê-las. Muitas destas cidades têm relações com os tais contos criados, existindo referências diretas com os personagens das estórias.

2.1 Contos de Fada no Brasil, Origem

O Conto de Fada surgiu durante o classicismo francês em meados do século XVII, com escritores como La Fontaine, Fenelon e Charles Perrenold. Destacava-se pela função utilitário-pedagógica e tinha como papel fundamental o interesse de educar moralmente, zelar pela formação de uma criança com referência de hábitos e costumes de modo a atender os interesses sociais da época.
Esta literatura, por muito tempo foi considerada um estilo literário inferior e não existia preocupação nenhuma quanto à linguagem escrita e nem mesmo com o domínio público para a obra a qual eram destinadas. Em meados do século XVIII, surge no mercado livreiro as primeiras obras destinadas ao público infantil, época que as crianças passaram a ser vistas diferente dos adultos com características e necessidades próprias.
Na metade do século XIX, o Brasil iniciou sua caminhada pelo progresso econômico, político e social, buscando a conquista da cultura. Havia muita carência no setor educacional, e o Brasil encontrava-se ainda com a supressão do ensino Jesuíta. (COELHO,1981,p.166).
Dom João VI, governante da época, se preocupava com a criação de academias, cursos e escolas, buscando formar profissionais que fossem competentes em todos os setores sociais, porém as medidas tomadas não obtiveram o sucesso esperado, sendo necessário, em 1823, criar as diretrizes Iluministas de educação. Após muitos debates, discussões, reformas e projetos, começou a ser estruturada em quatro pilares, o nacionalismo, Intelectualismo e tradicionalismo cultural e moralismo segundo a religiosidade seguida na época (COELHO,1981, p.166).
Durante este período de mudanças e descobertas relacionados à literatura e à educação, fizeram surgir vários autores que buscavam modificar a realidade em que viviam, muitas vezes denunciando por meio das obras escritas, o que ocorria nos setores políticos da época.

2.2 A literatura infantil (contos de fada) e a formação de leitores na educação infantil

Segundo COELHO, (1997, p.24) literatura é a linguagem que determina a experiência humana, sendo que a literatura infantil, não deixa em hipótese nenhuma de ser considerada literatura.
Esta por sua vez, pode ser considerada um dinâmico processo de produção e recepção de ideias que implica na transformação de tempo, espaço, personagens, ações e linguagens diferenciadas que dizem respeito à estrutura poética, valores éticos e metafísicos. (COELHO, 1997, p.25).
Esta segue ainda, afirmando que os processos sociais, culturais e políticos aos quais o indivíduo está exposto, alteram consideravelmente a estrutura, a forma, a linguagem e o gênero do indivíduo, servindo como um alerta para a formação da consciência crítica do leitor receptor, enriquecendo sua experiência acumulada durante a vida. (COELHO, 1997, p. 25).
Ao tratar de literatura infantil, automaticamente, vinculamos o ato de ler ao ato de brincar, imaginando livros coloridos, cheios de fotos e como objeto de simples distração, Coelho destaca (1997, p.26) que durante muito tempo esta foi a real função da literatura, porém os textos eram escritos para pequenos adultos, o que dificultava o entendimento infantil sobre o que estava ocorrendo no conto que estava sendo lido.
Hoje, porém, a literatura infantil é vista como apoio literário, destacado por COELHO, (1997, p.26) como gênero secundário,

visto como brinquedo pelo adulto, porém, entendido como porta de mensagens para o público infantil.

O que nos leva a considerar que o ato de ler é o mesmo que se valer do ato de aprender, pois nos livros e nos textos literários infantis, encontram-se informações ricas que colocam a criança em contato com o mundo externo (COELHO, 1997, p. 27).

Manter o contato entre as crianças e a literatura infantil, torna-se um importante meio de desenvolver o processo ensino aprendizagem, contribuindo para a construção coerente de pensamentos, devido o contado direto com o mundo.

CARVALHO, (2007, p. 5) descreve a importância, deste contato para a organização da linguagem oral da criança, aproveitando este material para nos colocar em contato direto com o universo da criança, favorecendo tal contato por meio da manipulação de objetos que dizem respeito às histórias contadas .

O fundamental papel da literatura na vida do futuro leitor é, portanto, buscar entretenimento, oferecer informação e transmitir novos conhecimentos, que favoreçam a transformação do indivíduo, este hábito, portanto, deve ser cultivado desde a primeira idade, para que se crie indivíduos que realmente gostem de ler e entendam o que está lendo, de forma clara e significativa.

2.3 A Contribuição Da Literatura Infantil Na Formação Da Criança Leitora

Ao colocarmos as crianças em contato com os livros, estamos criando condições para que as crianças se apropriem do conhecimento oferecido, de forma segura transformando-as em produtoras autônomas de sua própria história, o trabalho em CEIs e EMEIS, devem passar portanto, por três fases importantes definidas por KISHIMOTO, (1993, P.68).

Para realizar um bom trabalho com a literatura infantil em sala de aula, é preciso que os contos escolhidos tenham relação com a convivência humana, devendo estar clara especificando cada momento da história, contribuindo para que as crianças das mais diversas idades, mergulhem no universo da escrita, e iniciem a dominação dos códigos, permitindo não somente decodificar o que está escrito, mas também compreendendo o que se lê contribuindo para que se faça reflexões constantes muito além do que se lê.

A escola seria o lugar adequado para trabalhar a literatura em sala criando novos leitores, porém o desinteresse pelo projeto de leitura é tão grande que fica difícil perceber a importância deste material para a formação de crianças e futuros adolescentes leitores (SARAIVA, 2001, p26).

Embora pareça absurdo o fato de oferecer livros a crianças que não sabem ainda nem falar direito, é importante entender as palavras de Villardi (1999,p. 81) que identifica este contato com os livros como um método de permitir que a criança desenvolva o gosto pela leitura, buscando oferecer a ela o prazer de estar em contato com o livro-brinquedo, levando em conta que a criança brinca, e que o livro é um objeto que para ela pode também ser um brinquedo, desta forma encantando-se com cada página do objeto, construindo seu vínculo futuro com a leitura.

Ao trabalhar em berçários ou séries iniciais a literatura infantil, estamos colocando a criança em contato com os livros e com o mundo imaginário de forma a contribuir para a construção de sua personalidade, uma vez que em fase inicial este contato com o imaginário, cria um laço com a criança e proporciona-lhe momentos de lazer e contato com a cultura. (REVISTA NOVA ESCOLA, 1997, p. 5)

Os personagens permitem a identificação de seus hábitos com os hábitos humanos, passando por todas as fases da vida do ser humano, um exemplo vem a ser a Branca de Neve, que começa sua saga criança, até tornar-se moça, passando por todos os problemas até encontrar seu príncipe, desta maneira influencia-se a construção do Superego, do Id e do Ego da criança (Gillig, 1997 p. 87), pois ela se vê no personagem da história.

O trabalho do professor é, portanto, muito mais que conscientizar o aluno sobre as diversas narrações, é garantir a fluência dos fatos para que se chegue a escrita eficiente, devendo assim interferir e apontando às crianças quais os melhores caminhos a seguir.

Porém, Amarilha, (1997, p. 79) já afirmava corretamente, ao escrever seu artigo, "As fadas estão Mortas?" que os critérios necessários para construir a aprendizagem, passam por atividades de reorganização de ideias buscando alcançar seus objetivos para que o indivíduo se desenvolva como um todo, aproveitando experiências já acumuladas : "Pelo processo de viver temporariamente conflitos, as angústias e alegrias dos personagens, o receptor multiplica sua alternativa de experiências do mundo."

As atividades construídas pelo professor então, assumem um importante papel nesta aprendizagem, pois contribuem para o desenvolvimento de habilidades, devendo ser utilizada em todas as áreas de ensino.

Para que os objetivos levantados sejam alcançados, é preciso criar um ambiente acolhedor de modo que o aluno se sinta bem e a vontade para expressar suas ideias, sendo necessários também manter os objetivos claros com um roteiro pré-estabelecido, criando normas de conduta para a realização das atividades de leitura.

Utilizar-se de recursos como mímica, gestos, colagem, modelagem, dramatização etc, permitindo que a criança viva a vida da personagem, trabalhando os conflitos durante o relato da história, construindo assim a sequenciação lógica, construindo futuros leitores. É importante para a criança que mantenha este primeiro contato com a leitura na infância, contribuindo para a sua compreensão, ela criará novos conhecimentos, aumentado suas experiências de vida. (Villardi, 1999).

O acesso permitido pelo professor dando o livro na mão das crianças torna-se brinquedos, segundo VIGOTSKY, (1988, p,73) "brinquedos e brincadeiras são indispensáveis para a formação de situações imaginárias pelas crianças".

Este contato, portanto, não serve somente de brinquedo ou passa tempo, coloca a criança em contato com sua cultura, contribuindo para que ela entenda a sociedade a qual ela está inserida, oferecendo a ela uma interiorização adequada dos conhecimentos pré-definidos. Porém para trabalhar os contos de forma a contento, é preciso que o professor tenha em mente alguns pontos importantes como:

A preparação do ambiente: nesta hora, é preciso preparar um ambiente acolhedor, pois desta forma acriança perceberá que a leitura e o livro são objetos importantes para a sua formação, e entenderá que não se lê somente por ler. (Nova Escola, 1997, p. 6).

Este ambiente pode ser preparado com colchonetes na parede, almofadas no chão, utilizar também tapetes de sensações que favorecem o contato das crianças com diferentes texturas, bem como utilizar livros de pano, plástico, para permitir e estimular o contato da criança com eles. Além de livros gigantes que podem ser utilizados para que a criança interaja com a leitura, deitando-se em cima dos mesmos.

Outro fator importante, a consideração da proposta de leitura a ser desenvolvida no berçário, pois esta envolve leituras sem letras, e com livros que as crianças podem tocar ou levar a boca, os chamados livros objeto, que possuem vários fins não somente a leitura, tendo em vista que o contato do bebê com o livro é oral, e este deve ser preparado para este fim, desta forma o livro passa a ter mais uma função na vida da criança que se relaciona com ele. Além de ser objeto de transmissão de leitura ele passa a ser promotor de inteiração humana, contribuindo para a relação pessoal da criança com a criança e da criança com o adulto.

Deve-se, portanto, valorizar o acesso da criança à leitura no berçário, pois esta contribui diretamente na formação psicológica da criança. Contribuindo para que sejam desenvolvidos seus sentimentos, em relação ao que se ouve, contribuindo para que se tenha contato com as mais diferentes linguagens contribuindo para o desenvolvimento das suas diferentes linguagens.

É importante que o livro no berçário, venha associado à ideia do prazer, por exemplo na hora do banho, está se tornará muito mais atraente com um livrinho de plástico dentro da banheira, ou utilizando livros convencionais bem coloridos, para estimular os sonhos na hora de dormir, ou ainda estando ao alcance dela em sala deve ser evidente e estratégica para que se facilite a utilização e adequação deles de acordo com que a criança busca durante sua brincadeira.

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se portanto que os contos de fada são aliados do desenvolvimento infantil, pois é possível por meio deles, desenvolver a imaginação e a criatividade podendo considerá-los instrutivos, ampliando a linguagem infantil e estimulando o desenvolvimento da inteligência da criança ampliando seus conhecimentos.

As ações mágicas transmitidas nas histórias contadas contribuem para que os indivíduos consigam sanar pequenos problemas criados pela maldade existente no mundo, pois ao contar histórias estamos transmitindo noções de amizade verdadeira, cooperação, diálogo, solidariedade e cidadania, criando os códigos de valores necessários para que se conviva em uma sociedade justa, distinguindo o bem do mal, e o certo do errado.

Um importante local para oferecer acesso à literatura é a escola, pois este é o local que se desenvolvem o início das relações humanas que por meio das relações são promovidas. Educar, portanto não se resume a transmitir conhecimento somente, educar é favorecer a inteiração do indivíduo com várias culturas e características únicas da língua, interligando os ensinamentos oferecidos à construção de valores éticos da sociedade, por meio da literatura o mundo parece menos triste, menos feio...

A construção inconsciente da criança contribui para a construção de seus valores, auxiliando por meio do ato de ouvir, sua formação na sociedade, contribuindo para a escolha de seus caminhos, sejam eles certos ou errados, por meio das narrações que encontram lições de vida escondidas a cada final feliz.

O fato de a criança manter-se atenta ao que está se contando, ao tom de voz, ao som dos personagens, mesmo sem saber ler, ela coloca-se em contato com o mundo letrado, construindo seu interesse pelos livros, e construindo uma ponte para desafios intelectuais.

Ao ouvir estes relatos também, as crianças conseguem controlar e resolver conflitos internos, concluindo o processo de formação ao qual a criança se insere, neste processo, encontra-se também o desenvolvimento da linguagem livre, portanto tem a função de desenvolver a leitura, pois o fato de escutar, abre caminho para que a criança crie outras narrativas, ampliando seu vocabulário, somando fala e linguagem contribuindo para a formação da escrita.

5. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABRAMOVICH, Fanny, Literatura Infantil, Ed. Scipione, São Paulo, 2006.

AMARILHA, MARLY, Estão Mortas as Fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. Ed. Vozes, Petrópolis, 1997.

COELHO, Nelly Novaes, Panorama histórico da literatura infanto/juvenil, Ed. QUIRON, São Paulo, 1985.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes, Literatura infantil, Teoria e prática. Ed Ática, São Paulo, 1999.

DINORAH, Maria, O livro Infantil e a formação do leitor, Rio de Janeiro, Ed. Vozes,1995. BARSA, Enciclopédia

GILLIG, Jean-Marie, O conto da psicopedagogia, Porto Alegre Artes médicas, 1999.

GOUVEIA, Maria Helena, Histórias de quem conta histórias, São Paulo, Ed Globo, 1999.

_____, Literatura Infantil, teoria, didática, analise. Ed. Ática, São Paulo, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, Jogos Tradicionais Infantis, São Paulo, Ed. Vozes, 1993.

SARAIVA, Juracy Assmann, Literatura e Alfabetização. Ed. ARTMED, Porto Alegre, 2001.

VIGOTSKY, L.S, A formação social da mente. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1988.

VILLARDI, Raquel, Ensinando a gostar de ler, e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro, Ed. Dunya , 1999.

REVISTA O PROFESSOR, artigos sobre: leitura no berçário, 2007

REVISTA NOVA ESCOLA, artigo sobre : O X da questão , 2008

RECURSOS TECNOLÓGICOS E TEMAS TRANSVERSAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: A ESCOLA COMO FORMADORA DE CIDADÃOS

ROBERTA RAMOS BRITO SOARES

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre os temas transversais e os recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, destacando o papel da escola na formação cidadã. Os temas transversais, como Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Trabalho e Consumo, são essenciais na construção de uma educação crítica, reflexiva e contextualizada. O uso de tecnologias como ferramentas pedagógicas tem se mostrado uma aliada no estímulo à aprendizagem significativa e na promoção de discussões que ultrapassam os conteúdos tradicionais. A escola, nesse contexto, deve assumir sua função social, promovendo valores e atitudes éticas por meio de práticas interdisciplinares e inovadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Cidadania; Tecnologias; Temas Transversais; Escola.

ABSTRACT
This article aims to analyze the relationship between cross-cutting themes and technological resources in the teaching-learning process, highlighting the role of schools in the formation of citizenship. Cross-cutting themes, such as Ethics, Cultural Plurality, Environment, Health, and Work and Consumption, are essential in the construction of a critical, reflective and contextualized education. The use of technologies as pedagogical tools has proven to be an ally in stimulating meaningful learning and in promoting discussions that go beyond traditional content. In this context, schools must assume their social role, promoting ethical values and attitudes through interdisciplinary and innovative practices.

KEY-WORDS: Education; Citizenship; Technologies; Cross-Cutting Themes; School

INTRODUÇÃO:
Os temas transversais são considerados conteúdos de grande relevância para a formação integral do educando, pois tratam de questões sociais urgentes e cotidianas, como a ética, o respeito à diversidade, a sustentabilidade e o consumo consciente. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais:

"A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real" (BRASIL, 1998, p. 27).

A inclusão dessas temáticas no currículo escolar amplia o papel social da educação e aproxima os conteúdos escolares da realidade dos estudantes. Nesse sentido, torna-se imprescindível o uso de recursos tecnológicos como apoio à prática pedagógica, considerando-se a familiaridade das novas gerações com esses meios. Ao integrar os temas transversais e as tecnologias ao processo pedagógico, a escola torna-se um espaço fértil para a construção de saberes significativos e para o desenvolvimento. Segundo Brandão e Richetti (2006), o uso da informática na educação pode representar uma transformação significativa nas práticas pedagógicas, desde que os recursos tecnológicos sejam aplicados com intencionalidade crítica e não apenas como reforço aos métodos tradicionais de ensino.

DESENVOLVIMENTO:
A importância dos temas transversais na formação cidadã
A abordagem dos temas transversais contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Para Araújo (1996), a escola deve preparar o aluno para viver em sociedade, promovendo o desenvolvimento da autonomia moral e da consciência crítica. Isso implica considerar a ética, a pluralidade cultural e os demais temas como parte fundamental da formação humana.
Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os temas transversais devem ser integrados ao currículo por meio da interdisciplinaridade, garantindo a contextualização dos conteúdos e a promoção de uma aprendizagem significativa:

"Os temas transversais contribuem para a construção da cidadania e para a formação ética dos alunos, constituindo-se como eixo integrador das áreas de conhecimento" (BRASIL, 1998, p. 15).

A atuação docente, nesse cenário, vai além da simples transmissão de conteúdos; trata-se de mediar saberes, promover debates, fomentar a participação e o protagonismo discente. O educador deve atuar como facilitador de processos, encorajando os estudantes a problematizarem a realidade e a proporem soluções a partir de uma perspectiva ética e colaborativa.

A tecnologia como aliada no ensino dos temas transversais

O uso de recursos tecnológicos na educação pode potencializar o ensino dos temas transversais, uma vez que favorece a comunicação, a pesquisa, a criatividade e o trabalho colaborativo. Ferramentas como vídeos, plataformas digitais, podcasts, redes sociais e jogos educativos permitem a construção de experiências pedagógicas mais ricas e conectadas com a realidade dos estudantes.

Brandão e Richetti (2006) apontam que:

"A informática na educação tem o potencial de transformar a prática pedagógica, desde que utilizada como ferramenta crítica e não apenas como reforço de métodos tradicionais" (p. 98).

É fundamental que os professores estejam em constante processo de formação e atualização tecnológica, para que possam integrar essas ferramentas de forma eficiente ao currículo escolar. Plataformas como o Google Classroom, o Padlet e o Canva têm sido utilizadas com êxito em projetos interdisciplinares, facilitando a troca de ideias e a organização de materiais.

O uso de recursos tecnológicos na educação pode potencializar o ensino dos temas transversais, uma vez que favorece a comunicação, a pesquisa, a criatividade e o trabalho colaborativo. Ferramentas como vídeos, plataformas digitais, podcasts, redes sociais e jogos educativos permitem a construção de experiências pedagógicas mais ricas e conectadas com a realidade dos estudantes.

Segundo Brandão e Richetti (2006), o uso da informática na educação pode transformar a prática pedagógica, desde que as tecnologias sejam utilizadas de forma crítica e integradas aos objetivos formativos, e não apenas como instrumentos de apoio aos métodos tradicionais.

A cultura digital, com suas múltiplas linguagens, oferece possibilidades para a construção de saberes por meio de vídeos, documentários, simulações e aplicativos educacionais. Com a mediação adequada, essas ferramentas ajudam a explorar temáticas como direitos humanos, diversidade, sustentabilidade e saúde de forma crítica e interativa.

O uso das tecnologias digitais na educação vai além da simples inserção de ferramentas em sala de aula: trata-se de integrar essas tecnologias de maneira crítica e pedagógica ao currículo. Para Moran (2000), os recursos tecnológicos, quando articulados a projetos interdisciplinares, ajudam a tornar a aprendizagem mais significativa e conectada à realidade dos alunos.

Segundo Kenski (2012), a tecnologia deve ser compreendida como uma linguagem própria da cultura contemporânea, exigindo do professor uma nova postura frente aos processos de ensino-aprendizagem. A autora destaca que:

"A tecnologia, mais do que um instrumento, é um meio que transforma as formas de ensinar e aprender, exigindo a construção de novas competências docentes" (KENSKI, 2012, p. 43).

Além disso, para Lévy (1999), a cibercultura e os ambientes virtuais de aprendizagem ampliam os espaços e tempos educativos, tornando possível a aprendizagem colaborativa e contínua. O autor argumenta que o conhecimento se constrói em redes, e o papel do professor passa a ser o de mediador e facilitador.

As tecnologias, portanto, não substituem o trabalho pedagógico, mas o potencializam. É essencial que os professores façam uso consciente desses recursos, alinhando-os às propostas de educação integral e formação cidadã. Como destacam Silva e Freitas (2010), a inovação tecnológica na escola

deve ser acompanhada de inovação metodológica, para que haja real transformação nas práticas pedagógicas.

ATIVIDADES E RECURSOS TECNOLÓGICOS APLICADOS

O uso de tecnologias na sala de aula favorece o protagonismo dos estudantes e possibilita abordagens inovadoras para discutir os temas transversais. A seguir, são apresentados exemplos de atividades práticas que podem ser desenvolvidas:

-Debates virtuais sobre ética nas redes sociais: utilizando ferramentas como o Google Meet ou Microsoft Teams, os alunos podem ser divididos em grupos para defender pontos de vista diferentes, promovendo a argumentação e a escuta ativa.

-Produção de vídeos sobre sustentabilidade: utilizando aplicativos como o CapCut ou InShot, os estudantes podem criar vídeos educativos abordando ações sustentáveis no cotidiano.

-Podcasts temáticos: com o auxílio de plataformas como Spotify for Podcasters, os alunos podem gravar episódios discutindo temas como diversidade cultural, racismo e respeito às diferenças.

-Criação de blogs colaborativos: utilizando plataformas como o Blogger ou WordPress, os alunos podem escrever textos reflexivos, compartilhar notícias e propor ações para a comunidade escolar.

-Projetos interdisciplinares: promovendo parcerias entre disciplinas como Ciências, Geografia e Língua Portuguesa para desenvolver projetos voltados à educação ambiental ou à prevenção de doenças.

Essas atividades podem ser enriquecidas com o uso de imagens, infográficos, memes educativos, entrevistas com especialistas e dados estatísticos. A escola também pode organizar feiras tecnológicas, exposições temáticas e rodas de conversa com a comunidade, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e contextualizado.

A mediação do professor é fundamental para que as tecnologias sejam integradas com intencionalidade pedagógica e voltadas à formação cidadã. Para isso, é necessário planejamento, acompanhamento e avaliação contínua, assegurando que as ações estejam alinhadas aos objetivos educacionais.

Atividade 1 – Podcast sobre Cidadania e Ética

Objetivo: Discutir, de forma crítica e reflexiva, situações do cotidiano que envolvem dilemas éticos, respeito às diferenças, direitos humanos e cidadania.

Recursos Tecnológicos:

Aplicativos de gravação (Anchor, Audacity, ou Spotify for Podcasters).

Celulares ou computadores com microfone.

Descrição: Os alunos são organizados em grupos e devem pesquisar, roteirizar e gravar um episódio de podcast discutindo uma situação real relacionada à ética e cidadania (como racismo, fake news, bullying ou intolerância religiosa). Após a gravação, os episódios podem ser compartilhados com a comunidade escolar por meio do site da escola ou redes sociais.

Temas Transversais trabalhados: Ética, Pluralidade Cultural, Direitos Humanos.

Atividade 2 – Vídeo educativo sobre Consumo Consciente

Objetivo: Sensibilizar os estudantes sobre os impactos do consumismo e a importância da sustentabilidade.

Recursos Tecnológicos:

Aplicativos de edição de vídeo (CapCut, InShot, Canva).

Celulares com câmera ou notebooks com webcam.

Descrição: Os estudantes devem criar um roteiro e gravar um vídeo curto (2 a 5 minutos) explicando práticas de consumo consciente (como reutilização de materiais, economia de água, descarte correto do lixo eletrônico etc.). A produção pode ser apresentada em sala de aula ou postada em um canal escolar no YouTube.

Temas Transversais trabalhados: Meio Ambiente, Trabalho e Consumo.

Atividade 3 – Debate Virtual: Ética nas Redes Sociais

Objetivo: Refletir sobre o comportamento digital, cyberbullying, privacidade e liberdade de expressão.

Recursos Tecnológicos:

Plataformas de videoconferência (Google Meet, Zoom, Microsoft Teams).

Quadro virtual (Jamboard, Miro ou Padlet).

Descrição: Os alunos participam de um debate online moderado pelo professor, com argumentos baseados em pesquisas. Temas como “Liberdade de expressão ou discurso

de ódio?", "Responsabilidade ao compartilhar informações" ou "Privacidade nas redes" são sugeridos. O debate pode ser registrado em vídeo e posteriormente analisado em aula.
Temas Transversais trabalhados: Ética, Pluralidade Cultural, Tecnologia e Sociedade.
Atividade 4 – Jogo digital sobre Diversidade Cultural
Objetivo: Promover o respeito às diferentes manifestações culturais e a valorização da diversidade brasileira.
Recursos Tecnológicos:
Plataformas de criação de jogos (Kahoot, Wordwall, Educaplay).
Computadores ou celulares com acesso à internet.
Descrição: O professor pode criar um quiz interativo ou jogo de perguntas sobre danças, comidas típicas, línguas, crenças e costumes de diferentes regiões do Brasil. Os estudantes participam individualmente ou em duplas, e ao final da atividade, são incentivados a produzir um mapa cultural digital da turma.
Temas Transversais trabalhados: Pluralidade Cultural, Identidade, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.
Atividade 5 – Projeto Interdisciplinar: Semana da Saúde na Escola
Objetivo: Estimular hábitos saudáveis e a prevenção de doenças por meio da integração de diferentes áreas do conhecimento.
Recursos Tecnológicos:
Apresentações digitais (PowerPoint, Google Slides, Prezi).
Ferramentas de pesquisa e vídeo (Google Scholar, YouTube, Canva).
Mural interativo (Padlet).
Temas Transversais trabalhados: Saúde, Ciência e Tecnologia.
Descrição: Ao longo de uma semana, cada turma desenvolve uma atividade ligada à saúde: alimentação equilibrada, saúde mental, atividades físicas, higiene e prevenção. As apresentações podem ser feitas com recursos audiovisuais e compartilhadas em uma galeria digital.
Materiais Didáticos e Tecnológicos Utilizados
Para a implementação eficaz das atividades propostas relacionadas aos temas transversais, é necessário selecionar materiais adequados, tanto físicos quanto digitais, que estimulem a participação dos estudantes e facilitem o trabalho do educador. A seguir, são listados exemplos de materiais que podem ser utilizados:
Materiais Didáticos Tradicionais
Livros didáticos e paradidáticos sobre cidadania, ética, meio ambiente e diversidade cultural;
Textos informativos e notícias impressas ou digitais para análise crítica;
Cartazes, murais, mapas conceituais e infográficos elaborados pelos próprios alunos;
Fichas de atividades interdisciplinares e avaliações diagnósticas.

Recursos Tecnológicos Digitais
Celulares e tablets: utilizados para gravação de vídeos, áudios e uso de aplicativos educativos;
Notebooks e computadores: para acesso a plataformas virtuais, pesquisas, produção de textos, apresentações;
Projetor multimídia ou TV com entrada USB/HDMI: para exibição de vídeos, podcasts e apresentações;
Internet com acesso controlado: essencial para pesquisas, uso de ferramentas online, videoconferências e ambientes virtuais de aprendizagem.
Ferramentas e Plataformas Educacionais
Canva: criação de apresentações, infográficos, folders e cartazes digitais;
Padlet e Jamboard: quadros colaborativos para mapas mentais, debates e organização de ideias;
Kahoot e Wordwall: jogos interativos e quizzes sobre ética, meio ambiente, diversidade;
Google Classroom ou Moodle: organização de tarefas, fóruns e entrega de atividades online;
Anchor, Audacity ou Spotify for Podcasters: criação e edição de podcasts temáticos;
YouTube e YouTube Edu: acesso a vídeos educativos e documentários temáticos.
Materiais Pedagógicos de Apoio
Guias de uso ético da internet e segurança digital;
Revistas e folhetos sobre saúde, sustentabilidade e direitos humanos;
Modelos de rubricas para avaliação participativa e autoavaliação;
Material de apoio à BNCC e aos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs), especialmente dos temas transversais.
A escolha dos materiais deve considerar a realidade da escola, a faixa etária dos alunos e os objetivos pedagógicos de cada atividade. O uso desses recursos, articulado à prática docente e aos conteúdos curriculares, amplia as possibilidades de ensino e favorece o desenvolvimento de competências cidadãs, comunicativas, digitais e socioemocionais.
Observações Pedagógicas
Essas atividades demonstram que os recursos tecnológicos, quando usados com intencionalidade pedagógica, favorecem a aprendizagem ativa e o envolvimento dos alunos em temas essenciais para a vida em sociedade. Além disso, promovem o desenvolvimento de habilidades como:
Trabalho em equipe;
Pensamento crítico;
Comunicação oral e escrita;
Uso ético e criativo da tecnologia.
O papel do professor, nesse contexto, é de mediador do conhecimento, orientando, avaliando e adaptando as atividades conforme a realidade e as necessidades da turma. O uso das tecnologias deve estar sempre vinculado aos objetivos pedagógicos e aos valores democráticos que a escola tem por missão formar.
Fundamentos teóricos sobre o uso das tecnologias no ensino de temas transversais
A presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar exige não apenas infraestrutura, mas também uma mudança profunda na forma de conceber o ensino e a aprendizagem. Nesse cenário, o papel do educador deixa de ser o de mero transmissor de conteúdo e passa a ser o de mediador, facilitador e provocador de reflexões que dialoguem com os desafios do mundo contemporâneo.
De acordo com Moran (2000), o uso pedagógico das tecnologias deve estar atrelado a projetos interdisciplinares e contextualizados, que envolvam o estudante de forma ativa. Para o autor, a mediação do professor é essencial para transformar o excesso de informações disponíveis em conhecimento significativo. Assim, as tecnologias não substituem o educador, mas ampliam suas possibilidades de atuação.
Kenski (2012) reforça que a tecnologia deve ser entendida como uma linguagem da cultura atual. Ela destaca que:
"A tecnologia, mais do que um instrumento, é um meio que transforma as formas de ensinar e aprender, exigindo a construção de novas competências docentes" (KENSKI, 2012, p. 43).

Essa compreensão implica o desenvolvimento de práticas educativas que rompam com a lógica tradicional, promovendo o protagonismo discente e o pensamento crítico. No contexto dos temas transversais, como ética, diversidade cultural e meio ambiente, o uso intencional das tecnologias pode favorecer o debate, a pesquisa colaborativa e a mobilização de atitudes cidadãs.
Lévy (1999) argumenta que vivemos em uma sociedade em rede, na qual o conhecimento circula de maneira descentralizada e coletiva. Para ele, as tecnologias digitais criam novos espaços de aprendizagem — como fóruns, ambientes virtuais e redes sociais — que devem ser integrados ao currículo de forma estratégica.
Silva e Freitas (2010) ressaltam que, para que as tecnologias realmente promovam inovação educacional, é necessário que estejam acompanhadas de metodologias participativas e significativas. Ou seja, não basta inserir ferramentas digitais na escola: é preciso repensar o fazer pedagógico.
Essas perspectivas teóricas evidenciam que a inserção das tecnologias no ensino dos temas transversais deve estar alinhada a um projeto pedagógico, democrático e inclusivo. A formação continuada dos professores, o planejamento interdisciplinar e o uso criativo dos recursos digitais são fatores determinantes para a construção de uma escola comprometida com a formação ética e cidadã dos estudantes

CONCLUSÃO
O presente artigo buscou refletir sobre a importância dos temas transversais e o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando o papel da escola como espaço formador de cidadãos críticos, participativos e éticos. A transversalidade no currículo exige do educador uma postura ativa e sensível às demandas sociais, bem como criatividade para propor metodologias condizentes com os desafios contemporâneos.

Dessa forma, o educador deve promover práticas pedagógicas significativas, que articulem os saberes escolares com a realidade dos estudantes. A utilização das tecnologias, quando bem orientada, contribui para enriquecer o processo educativo, ampliando horizontes e fortalecendo os valores necessários à convivência em sociedade.

Por fim, a construção de uma educação cidadã depende do comprometimento coletivo de professores, gestores, alunos e comunidade. Os temas transversais, articulados às tecnologias, representam um caminho promissor para transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático, inclusivo e formador de consciências.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Ética, moral, cidadania: a importância dos temas transversais na escola. AMAE – Educando, Belo Horizonte, n. 262, p. 36-37, set. 1996.

BRANDÃO, E. J. R.; RICHETTI, S. Informática na educação: a percepção de professores quanto ao uso do computador nas escolas. In: BRANDÃO, E. J. R. (Org.). Tecendo caminhos em informática na educação. Passo Fundo: UPF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais – Ética. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

SILVA, Marco; FREITAS, Maria Tereza. Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas. São Paulo: Loyola, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível e: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

Disponível em: http://www.histoecultura.com.br/bibliotecavirtual/4%20PCN1-8etica.PDF. Acesso em: 30 jun. 2025.

INTEGRAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO EXPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

ROGÉRIO CALIXTO DIAS

RESUMO
A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar representa um processo multifacetado que envolve não apenas aspectos pedagógicos, mas também sociais, emocionais e estruturais. Este desafio exige sensibilidade, conhecimento e comprometimento por parte de todos os envolvidos na educação – professores, gestores, colegas e famílias. Embora seja um processo complexo, a inclusão também se configura como uma oportunidade valiosa de crescimento coletivo, tanto para os alunos com autismo quanto para os demais integrantes da comunidade escolar.Ao garantir o direito à educação em igualdade de condições, a inclusão escolar promove o respeito às diferenças, estimula a empatia e fortalece os vínculos interpessoais dentro da sala de aula. Para que esse processo seja efetivo, é fundamental que sejam adotadas estratégias pedagógicas individualizadas, adaptadas às necessidades específicas de cada criança autista. Isso pode incluir o uso de recursos visuais, rotinas estruturadas, apoio especializado e práticas de ensino que considerem as particularidades sensoriais e cognitivas desses alunos. Além disso, a formação continuada dos profissionais da educação é essencial para que estejam preparados para lidar com os desafios da inclusão e possam desenvolver práticas que favoreçam a aprendizagem e a participação ativa dos estudantes com TEA. Do mesmo modo, a conscientização de toda a comunidade escolar — incluindo alunos, pais e funcionários — contribui significativamente para a construção de um ambiente acolhedor, respeitoso e inclusivo. Portanto, incluir crianças autistas na sala de aula não é apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético com a equidade e o desenvolvimento pleno de todos os alunos. Quando bem implementada, a inclusão beneficia toda a escola, promovendo uma cultura de respeito à diversidade e de valorização das potencialidades individuais.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Educação Inclusiva; Estratégias Pedagógicas; Conscientização; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A inclusão da criança autista em sala de aula representa um tema de extrema importância e relevância no contexto da educação contemporânea, pois está diretamente relacionada à garantia do direito fundamental de acesso à educação para todas as crianças, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas. Esse tema ganha ainda mais destaque em um momento em que as escolas buscam se transformar em espaços verdadeiramente inclusivos, capazes de acolher a diversidade humana em suas múltiplas formas, promovendo o desenvolvimento integral de cada aluno. Compreender os desafios, as estratégias e os impactos da inclusão de crianças autistas na escola são essenciais para que educadores, gestores, familiares e a sociedade em geral possam colaborar na construção de ambientes educativos mais justos e acolhedores.

À medida que avançamos na compreensão da diversidade das necessidades e habilidades das crianças com autismo, torna-se evidente que a criação de um ambiente inclusivo vai muito além da simples presença física desses alunos na sala de aula regular. É fundamental que esse ambiente promova o desenvolvimento acadêmico, social, emocional e comunicativo de todas as crianças, considerando suas particularidades e potencialidades. Para isso, é necessário adotar abordagens pedagógicas diferenciadas, que possam atender às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos autistas, ao mesmo tempo em que estimulam a interação e a convivência harmoniosa entre todos os estudantes.

A inclusão de crianças autistas na sala de aula traz benefícios que transcendem o âmbito individual desses alunos. Ela enriquece toda a experiência educacional da turma, ao fomentar valores como a compreensão, a empatia, o respeito e a valorização da diversidade desde as primeiras fases da vida escolar. Quando as crianças aprendem a

conviver e a respeitar as diferenças desde cedo, contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e solidária. Esse processo formativo é crucial para a formação de cidadãos conscientes e sensíveis às necessidades e direitos dos outros.

Para que a inclusão da criança autista seja efetiva, é necessário implementar uma série de estratégias pedagógicas adequadas, que envolvam adaptações curriculares, métodos de ensino flexíveis, e recursos didáticos específicos que facilitem a aprendizagem e a participação desses alunos. Além disso, o apoio individualizado é fundamental, o que pode incluir a atuação de profissionais especializados, como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros, que atuem de forma integrada com a equipe escolar. Essa colaboração interdisciplinar é essencial para identificar as demandas específicas de cada criança e desenvolver intervenções eficazes.

Outro ponto central para o sucesso da inclusão é a parceria constante entre educadores, famílias e profissionais de saúde. A comunicação aberta e o trabalho conjunto garantem que as estratégias adotadas sejam coerentes, consistentes e adaptadas às mudanças e progressos do aluno. O envolvimento dos pais, em particular, é fundamental para fortalecer o vínculo entre casa e escola, promovendo uma rede de apoio que contribui para o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança autista.

Neste cenário, explorar as práticas pedagógicas, os desafios enfrentados pelos educadores e as políticas públicas relacionadas à inclusão escolar é indispensável para identificar caminhos que possam tornar a escola um espaço cada vez mais acolhedor e efetivo para todas as crianças. Além disso, compreender os benefícios dessa abordagem inclusiva não só para as crianças autistas, mas para toda a comunidade escolar e para a sociedade como um todo, reforça a necessidade de consolidar essa prática como um princípio fundamental da educação contemporânea.

Portanto, a inclusão da criança autista na sala de aula é um compromisso que exige esforço coletivo, formação contínua, sensibilidade e recursos adequados, visando garantir que cada criança tenha a oportunidade real de alcançar seu pleno potencial acadêmico, social e emocional. Só assim a educação poderá cumprir seu papel transformador, promovendo a equidade e a valorização da diversidade humana em todas as suas formas.

DESAFIOS

Diferenças Individuais

Cada criança autista apresenta uma singularidade que a torna única, com um conjunto específico de necessidades, habilidades, características comportamentais e formas de se relacionar com o mundo. Essa diversidade intrínseca entre as crianças dentro do espectro autista torna o desafio da inclusão escolar ainda mais complexo e exige uma atenção cuidadosa e personalizada. Não existe um modelo único de ensino ou uma abordagem padronizada que funcione igualmente para todas as crianças com autismo, pois cada uma delas possui diferentes níveis de comunicação, interação social, processamento sensorial, interesses e estilos de aprendizagem.

Dessa forma, para que a inclusão seja efetiva, é indispensável que o ambiente escolar e as estratégias pedagógicas sejam flexivelmente adaptados, considerando as particularidades de cada criança. Essa adaptação envolve uma análise cuidadosa do perfil individual do aluno, incluindo suas dificuldades, potencialidades e formas preferenciais de aprender e se expressar. Professores, especialistas e familiares precisam trabalhar juntos para desenvolver planos educacionais personalizados, que contemplem os recursos e apoios necessários para favorecer o desenvolvimento integral de cada criança autista.

Entre as principais diferenças individuais que se manifestam no espectro autista, podemos destacar variações significativas na comunicação, que podem ir desde a ausência total de linguagem verbal até a fala fluente com características atípicas. Também há diferenças na interação social, com algumas crianças demonstrando dificuldade em estabelecer contato visual ou manter conversas, enquanto outras podem apresentar grande interesse por relacionamentos, porém com padrões incomuns de socialização. Além disso, o processamento sensorial pode variar

amplamente, com algumas crianças sendo hipersensíveis a estímulos como sons, luzes ou toques, enquanto outras apresentam uma percepção reduzida desses mesmos estímulos.

Outras diferenças importantes envolvem os interesses restritos e comportamentos repetitivos, que também se manifestam de formas distintas em cada criança, podendo se apresentar como fixação por determinados temas, objetos ou rotinas. Além disso, o nível de autonomia, capacidade de organização e habilidades motoras também variam, exigindo intervenções específicas que respeitem essas particularidades. Por essa razão, a inclusão eficaz demanda não apenas a flexibilização do currículo, mas também o desenvolvimento de estratégias pedagógicas individualizadas, suporte contínuo e um ambiente acolhedor que favoreça o protagonismo de cada criança.

Portanto, reconhecer e valorizar a diversidade existente dentro do espectro autista é fundamental para que a inclusão na sala de aula seja verdadeiramente significativa. Cada criança deve ser compreendida em sua totalidade, respeitando seus tempos, ritmos e formas únicas de aprendizado, de modo a garantir que todas possam participar ativamente do processo educativo e desenvolver seu potencial máximo em um ambiente que respeite e celebre suas diferenças.

Gravidade dos Sintomas

Algumas crianças autistas apresentam sintomas mais leves, o que significa que enfrentam menores dificuldades em áreas como comunicação, interação social e comportamento, conseguindo se adaptar com maior facilidade ao ambiente escolar e social. Essas crianças podem se expressar verbalmente, manter contato visual e participar de atividades em grupo com um nível relativo de autonomia. No entanto, mesmo com sintomas mais leves, elas ainda podem necessitar de algum suporte e compreensão diferenciada para superar desafios específicos que surgem no dia a dia.

Por outro lado, outras crianças dentro do espectro autista podem enfrentar desafios mais significativos e complexos, que impactam diretamente sua capacidade de comunicação verbal ou não verbal, dificultam a interação social e provocam comportamentos repetitivos ou intensos. Essas dificuldades podem requerer intervenções mais especializadas, adaptações profundas no ambiente escolar, além do acompanhamento constante de profissionais qualificados para garantir que a criança tenha condições adequadas de aprendizagem e desenvolvimento. A amplitude dos sintomas e a variabilidade entre as crianças evidenciam a necessidade de abordagens individualizadas, que respeitem o ritmo e as particularidades de cada uma.

Assim, a diversidade na manifestação dos sintomas do autismo reforça a importância de reconhecer que não existe um único perfil para as crianças autistas. Essa compreensão é essencial para que educadores, familiares e profissionais possam oferecer o suporte adequado, promovendo a inclusão real e efetiva, com respeito às singularidades de cada criança, independentemente da intensidade dos sintomas que ela apresente.

Interesses e Habilidades Especiais

Crianças autistas frequentemente apresentam interesses muito intensos e focados em áreas específicas, o que pode se manifestar em uma dedicação e concentração incomuns para a idade. Esses interesses especiais costumam estar relacionados a temas como matemática, música, artes visuais, ciências, tecnologia, entre outros, e representam uma característica marcante dentro do espectro autista. Além de despertar grande entusiasmo e motivação, esses interesses podem servir como uma porta de entrada para o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades mais amplas.

Esses focos de interesse podem se transformar em pontos fortes que facilitam a aquisição de conhecimentos e o aprimoramento de competências específicas, permitindo que a criança explore e desenvolva talentos únicos. Quando devidamente estimulados e incorporados às práticas pedagógicas, esses interesses tornam-se recursos valiosos para promover a participação ativa da criança autista na sala de aula, potencializando seu aprendizado e autoestima. Assim, reconhecer e valorizar essas habilidades especiais é fundamental para criar um ambiente educativo que respeite e celebre as potencialidades individuais de cada aluno.

Comportamento Repetitivo

Alguns autistas apresentam comportamen-

tos repetitivos que podem variar bastante em sua forma e intensidade, manifestando-se de maneiras distintas em cada criança. Esses comportamentos incluem ações como balançar as mãos, alinhar objetos de forma meticulosa, repetir frases ou palavras, além de outras movimentações ou rituais que se tornam uma espécie de padrão constante no dia a dia. Essas repetições podem ter uma função auto-regulatória, ajudando a criança a lidar com situações de ansiedade, estresse ou excesso de estímulos ao seu redor.

A natureza desses comportamentos e o grau em que aparecem são bastante diversos, dependendo do perfil individual de cada criança autista. Enquanto alguns podem apresentar esses movimentos de forma mais discreta e esporádica, outros podem demonstrá-los com maior frequência e intensidade, o que pode influenciar diretamente seu bem-estar e a forma como interagem com o ambiente escolar e social. Compreender essas particularidades é essencial para que educadores e familiares possam oferecer o suporte adequado, respeitando esses comportamentos e utilizando estratégias que auxiliem na integração e desenvolvimento da criança.

Níveis de Ansiedade e Estresse

A ansiedade e o estresse podem se manifestar de forma mais intensa e frequente em algumas crianças autistas do que em outras, impactando diretamente seu bem-estar emocional e sua qualidade de vida. Essas emoções muitas vezes surgem como resposta a situações que envolvem mudanças na rotina, ambientes desconhecidos, estímulos sensoriais excessivos ou desafios sociais, que podem ser especialmente difíceis para crianças dentro do espectro autista. O aumento desses sentimentos pode gerar comportamentos de retraimento, irritabilidade, crises de ansiedade ou dificuldade de concentração, dificultando a participação plena no ambiente escolar e nas interações diárias.

Além disso, a forma como cada criança lida com a ansiedade e o estresse varia conforme suas características individuais e o suporte que recebe. Por isso, é fundamental que educadores, familiares e profissionais de saúde estejam atentos a esses sinais e criem estratégias de acolhimento, oferecendo um ambiente seguro e previsível que ajude a minimizar esses impactos. O manejo adequado da ansiedade e do estresse contribui não apenas para o equilíbrio emocional da criança, mas também para seu desenvolvimento acadêmico, social e afetivo, promovendo uma inclusão mais efetiva e positiva.

SENSIBILIDADE SENSORIAL

Muitas crianças autistas têm sensibilidades sensoriais, o que significa que podem ser facilmente sobrecarregadas por estímulos visuais, sonoros ou táteis. Isso pode tornar o ambiente da sala de aula aversivo e desafiador.

A sensibilidade sensorial em crianças autistas pode variar significativamente de uma criança para outra. Algumas crianças autistas podem ter hipersensibilidade, o que significa que são muito sensíveis a estímulos sensoriais, como luzes brilhantes, sons altos, texturas de roupas ou até mesmo o toque. Isso pode causar desconforto e levar a comportamentos de evitação.

Por outro lado, algumas crianças autistas podem ter hipossensibilidade, o que significa que têm uma resposta diminuída a estímulos sensoriais e podem buscar sensações fortes, como balançar ou girar. Essas sensibilidades sensoriais podem afetar o dia a dia da criança, influenciando suas interações sociais, rotina e aprendizado.

COMUNICAÇÃO

A comunicação é um dos principais desafios enfrentados por muitas crianças autistas, representando uma área central em seu desenvolvimento e interação social. A dificuldade em expressar pensamentos, sentimentos e necessidades pode gerar barreiras significativas na relação com colegas, professores e familiares, resultando frequentemente em mal-entendidos que acabam causando frustrações tanto para a criança quanto para as pessoas ao seu redor. Essas dificuldades comunicativas podem variar amplamente, desde a ausência de fala até o uso de linguagem verbal, mas com dificuldades na compreensão ou na expressão adequada.

Para compreender melhor essas complexidades, é importante considerar diversos aspectos que influenciam a comunicação dessas crianças. Isso inclui a capacidade de entender e usar a linguagem falada, a comu-

nicação não verbal, como gestos e expressões faciais, além da habilidade para manter diálogos e interpretar contextos sociais. Também é fundamental levar em conta que algumas crianças podem se expressar melhor através de outras formas, como a comunicação por imagens, tecnologia assistiva ou sistemas alternativos. Reconhecer essas particularidades é essencial para desenvolver estratégias eficazes que minimizem as frustrações e promovam um ambiente comunicativo mais inclusivo e acolhedor.

Comunicação Verbal

Algumas crianças autistas conseguem desenvolver habilidades de fala típicas, apresentando uma comunicação verbal funcional e adequada para sua idade, o que facilita sua interação social e aprendizagem na escola. No entanto, outras crianças dentro do espectro podem apresentar atrasos significativos no desenvolvimento da linguagem, enfrentando dificuldades para adquirir a fala ou expressar suas necessidades e pensamentos de maneira clara. Em casos mais complexos, algumas crianças podem não desenvolver a fala verbal e depender de outras formas de comunicação, como a linguagem de sinais, sistemas alternativos ou recursos tecnológicos.

Diante dessa diversidade, é fundamental que cada criança receba um apoio individualizado e adaptado às suas necessidades específicas, respeitando seu ritmo e estilo de comunicação. Esse apoio pode incluir intervenções fonoaudiológicas, uso de recursos visuais e tecnológicos, além de estratégias pedagógicas que facilitem a interação e o aprendizado. O objetivo principal é garantir que todas as crianças tenham condições adequadas para se expressar, participar das atividades escolares e desenvolver suas habilidades comunicativas da melhor forma possível, promovendo assim sua inclusão plena no ambiente educacional e social.

Comunicação Não Verbal

Muitas crianças autistas utilizam formas de comunicação não verbal como seu principal meio de expressão, valendo-se de gestos, movimentos corporais e expressões faciais para transmitir suas necessidades, emoções e intenções. Essas crianças podem ter dificuldades ou limitações na fala verbal, o que torna essencial o uso desses sinais não verbais para facilitar a interação com familiares, educadores e colegas. Além disso, a comunicação por meio de dispositivos assistivos, como tablets com aplicativos específicos ou quadros de comunicação, tem se mostrado uma ferramenta fundamental para ampliar as possibilidades de diálogo e autonomia dessas crianças.

Esses recursos não verbais e tecnológicos são indispensáveis para garantir que crianças autistas possam participar ativamente do ambiente social e educacional, permitindo que sejam compreendidas e que possam expressar suas ideias e sentimentos de maneira eficaz. A valorização e o incentivo ao uso dessas formas de comunicação também contribuem para a redução de frustrações e para o desenvolvimento de vínculos afetivos e sociais mais saudáveis, promovendo uma inclusão mais ampla e efetiva.

Comunicação Social

Dificuldades na compreensão de dicas sociais, como o contato visual, a linguagem corporal e as expressões faciais, são bastante comuns entre crianças autistas. Essas dificuldades podem dificultar a interpretação das intenções, emoções e reações das outras pessoas, tornando os processos de interação social mais desafiadores e, por vezes, causando mal-entendidos ou isolamento. A ausência ou a limitação na percepção desses sinais não verbais interfere na capacidade da criança de estabelecer conexões sociais e responder adequadamente aos contextos sociais ao seu redor.

Nesse sentido, o treinamento em habilidades sociais surge como uma intervenção muito benéfica, pois oferece oportunidades estruturadas para que a criança aprenda a reconhecer e utilizar essas pistas sociais de forma mais eficaz. Através de atividades específicas, jogos, simulações e acompanhamento terapêutico, as crianças podem desenvolver competências como fazer contato visual, entender gestos e expressões, iniciar e manter conversas, e interpretar as nuances das interações humanas. Esse tipo de treinamento contribui significativamente para melhorar as relações interpessoais, aumentar a autoestima e promover uma inclusão social mais plena e satisfatória.

Comunicação Funcional

É fundamental compreender a função que a

comunicação exerce para cada criança autista, pois ela serve como um meio essencial para expressar seus desejos, necessidades, sentimentos e emoções. Entender o motivo pelo qual a criança se comunica, seja para pedir algo, manifestar desconforto, demonstrar alegria ou buscar atenção, é o primeiro passo para estabelecer um diálogo eficaz e respeitoso. Cada forma de comunicação, verbal ou não verbal, tem um propósito significativo e deve ser valorizada como uma expressão legítima da criança.

Por isso, é extremamente importante estimular e promover formas apropriadas de comunicação, adaptadas às capacidades e preferências individuais de cada criança. Isso inclui o uso de estratégias, recursos e ferramentas que facilitem a expressão clara e funcional, ajudando a minimizar frustrações e aumentando a autonomia da criança. Ao incentivar modos de comunicação que atendam às necessidades específicas do aluno autista, educadores, familiares e profissionais contribuem para o desenvolvimento de uma interação mais eficaz, fortalecendo vínculos afetivos e ampliando as possibilidades de participação social e escolar.

Rotinas E Previsibilidade

Muitas crianças autistas tendem a prosperar em ambientes que são estruturados, organizados e previsíveis, pois esses contextos oferecem segurança e diminuem a ansiedade causada por incertezas ou mudanças inesperadas. A previsibilidade nas atividades diárias ajuda essas crianças a compreenderem melhor o que é esperado delas, facilitando a adaptação ao ambiente escolar e social. Além disso, ambientes estruturados proporcionam um cenário mais tranquilo, onde elas podem se concentrar e desenvolver suas habilidades de comunicação de maneira mais eficaz.

Estabelecer rotinas claras, com horários definidos e sequências consistentes de tarefas, pode ser uma estratégia extremamente útil para apoiar a comunicação das crianças autistas. Ao saber o que vem a seguir, elas se sentem mais seguras para expressar suas necessidades e participar das atividades propostas. Essa organização também permite que educadores e familiares antecipem momentos de dificuldade e preparem intervenções adequadas, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor que favoreça o desenvolvimento integral da criança.

Tecnologia de Apoio

Dispositivos de comunicação assistiva, como tablets equipados com aplicativos de fala e outras ferramentas digitais, podem ser extremamente valiosos para crianças autistas que apresentam dificuldades na fala verbal. Esses recursos tecnológicos oferecem uma forma alternativa e eficaz de comunicação, permitindo que a criança expresse seus pensamentos, desejos e necessidades mesmo quando a fala convencional é limitada ou inexistente. Além disso, esses dispositivos podem facilitar a interação social e a participação em atividades escolares, promovendo maior autonomia e inclusão.

O uso desses aparelhos, quando integrado a um acompanhamento especializado, ajuda a ampliar as possibilidades comunicativas da criança, tornando a comunicação mais acessível e dinâmica. Esses recursos também podem ser personalizados para atender às necessidades individuais, oferecendo vocabulários específicos, imagens e comandos adaptados ao perfil do usuário. Assim, os dispositivos de comunicação assistiva desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem e no fortalecimento das relações interpessoais, contribuindo para uma melhor qualidade de vida da criança.

TERAPIA DE FALA E COMPORTAMENTAL

A terapia da fala e a terapia comportamental são recursos extremamente úteis e eficazes para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades de comunicação em crianças autistas. A terapia da fala foca no desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal, ajudando a criança a melhorar a pronúncia, a compreensão e o uso funcional da fala no dia a dia. Já a terapia comportamental trabalha com o fortalecimento de comportamentos positivos, o ensino de novas habilidades sociais e a redução de comportamentos desafiadores que podem interferir na comunicação.

Quando essas terapias são aplicadas de forma integrada e personalizada, considerando as necessidades específicas de cada criança, elas promovem avanços significativos na capacidade de se expressar, entender os

outros e interagir socialmente. O acompanhamento contínuo por profissionais qualificados oferece suporte individualizado que contribui para a inclusão escolar e social, além de melhorar a qualidade de vida da criança e de sua família.

INTEGRAÇÃO SOCIAL

Muitas crianças autistas enfrentam desafios significativos na interação social, o que pode dificultar seu relacionamento com os colegas e sua participação plena nas atividades em grupo. Essas dificuldades podem incluir problemas para entender normas sociais, interpretar sinais não verbais ou manter conversas, o que torna a inclusão na sala de aula um processo que exige atenção e cuidados especiais. Para garantir que essas crianças se sintam acolhidas e integradas, é necessário que educadores, alunos e toda a comunidade escolar façam um esforço conjunto e consciente.

A inclusão efetiva na sala de aula demanda estratégias específicas que promovam a integração social e favoreçam a construção de relações positivas entre a criança autista e seus colegas. Para isso, é importante criar um ambiente de respeito, empatia e colaboração, onde as diferenças sejam valorizadas e compreendidas. A seguir, apresentamos algumas dicas gerais que podem auxiliar nesse processo, facilitando a adaptação da criança autista ao contexto escolar e promovendo um clima harmonioso e inclusivo para todos:

Educação Inclusiva

Escolas inclusivas que dispõem de apoio especializado, como salas de recursos multifuncionais e professores de apoio dedicados, podem oferecer um ambiente muito mais favorável para o desenvolvimento das crianças autistas. Esses espaços e profissionais são fundamentais para proporcionar atendimentos individualizados, adaptando o ensino às necessidades específicas de cada aluno, garantindo que eles tenham acesso ao currículo de forma adequada e com suporte necessário. Além disso, o apoio especializado contribui para que as crianças se sintam mais seguras e acolhidas, facilitando sua participação nas atividades escolares e sociais.

A presença de salas de recursos e professores preparados permite intervenções pedagógicas mais eficazes, o que auxilia no desenvolvimento das habilidades acadêmicas, sociais e comunicativas das crianças autistas. Esses recursos também ajudam a reduzir barreiras e a promover a autonomia, fortalecendo a inclusão de forma verdadeira e duradoura. Por isso, investir em escolas com essa estrutura e qualificação é essencial para garantir que as crianças com autismo tenham oportunidades iguais de aprendizado e crescimento dentro do ambiente escolar.

Socialização

É importante facilitar oportunidades para que a criança autista possa socializar com seus colegas, criando situações que incentivem a interação e o convívio social. No entanto, é fundamental respeitar o ritmo e os limites de cada criança, evitando forçá-la a participar de atividades que possam causar desconforto ou ansiedade. O respeito à individualidade e ao tempo de adaptação de cada aluno é essencial para que a socialização aconteça de forma positiva e natural.

Atividades em grupo planejadas de maneira cuidadosa, que levem em conta as necessidades específicas da criança, podem ser muito benéficas para desenvolver habilidades sociais e fortalecer vínculos afetivos. Além disso, a terapia social, realizada com o acompanhamento de profissionais especializados, oferece um ambiente estruturado para que a criança pratique e aprenda competências sociais importantes, como a comunicação, o compartilhamento e a resolução de conflitos. Essas abordagens contribuem para a inclusão efetiva e para o bem-estar emocional da criança autista.

Compreensão e Empatia

Promover a compreensão e a empatia entre os colegas é uma ação fundamental para criar um ambiente escolar inclusivo e acolhedor para crianças autistas. Isso pode ser feito por meio de atividades educativas que expliquem o que é o autismo, suas características e desafios, de forma acessível e respeitosa. Ao informar os alunos sobre as diferenças individuais, é possível combater preconceitos, reduzir o bullying e fomentar um clima de respeito mútuo dentro da sala de aula.

Além disso, incentivar a aceitação das dife-

renças ajuda a construir vínculos positivos e a fortalecer a convivência harmoniosa entre todas as crianças. Quando os colegas aprendem a valorizar a diversidade, eles desenvolvem empatia e solidariedade, habilidades importantes para a vida social e para a formação de cidadãos mais conscientes e inclusivos. Por isso, é essencial que educadores promovam discussões, dinâmicas e projetos que valorizem a singularidade de cada aluno, contribuindo para a construção de uma cultura escolar mais justa e humanizada.

Envolvimento dos Pais

É fundamental manter uma comunicação aberta, transparente e constante com os pais ou responsáveis da criança autista, estabelecendo um canal de diálogo que permita o compartilhamento de informações, dúvidas e progressos. Envolver a família de forma ativa no processo de apoio educacional contribui para uma compreensão mais ampla das necessidades da criança e fortalece a parceria entre escola e casa. Essa colaboração facilita a continuidade das estratégias adotadas em sala de aula, promovendo maior consistência e eficácia no desenvolvimento da criança.

Além disso, o engajamento dos pais no acompanhamento escolar possibilita que eles se sintam acolhidos e valorizados, aumentando o suporte emocional e motivacional tanto para a criança quanto para a família. A participação dos familiares também pode enriquecer as práticas pedagógicas, trazendo conhecimentos e experiências que auxiliam na personalização do atendimento. Por isso, cultivar um relacionamento próximo e respeitoso com os pais é um aspecto essencial para garantir o sucesso da inclusão e o bem-estar integral da criança.

Foco nas Habilidades

É essencial concentrar-se no desenvolvimento das habilidades individuais de cada criança autista, reconhecendo que cada uma possui seu próprio ritmo, interesses e pontos fortes únicos. Ao identificar e valorizar essas características específicas, educadores e profissionais podem criar estratégias pedagógicas personalizadas que aproveitem essas qualidades para facilitar o aprendizado e o crescimento. Focar nas potencialidades da criança não só aumenta sua motivação e engajamento, mas também promove uma autoestima positiva e um senso de competência.

Utilizar os interesses especiais da criança, como preferências por determinadas áreas do conhecimento, atividades artísticas ou habilidades específicas, pode ser uma porta de entrada eficaz para o ensino de novas competências e para o fortalecimento das relações sociais. Esse enfoque individualizado contribui para que a criança se sinta valorizada e compreendida, criando um ambiente propício para o desenvolvimento integral e para a superação dos desafios que possam surgir no processo educativo.

ESTRATÉGIAS

Apoio Individualizado

É fundamental oferecer um apoio individualizado e personalizado às crianças autistas para garantir que suas necessidades específicas sejam atendidas de forma adequada e eficaz. Esse suporte pode incluir a presença constante de um profissional de apoio ou auxiliar de educação dentro da sala de aula, cuja função é acompanhar de perto o desenvolvimento da criança, auxiliando na adaptação das atividades pedagógicas e na mediação das interações sociais. Esse acompanhamento personalizado ajuda a criar um ambiente mais acessível e confortável para a criança, facilitando sua participação nas dinâmicas escolares.

Além disso, o profissional de apoio pode identificar rapidamente eventuais dificuldades e implementar estratégias específicas para superar desafios, promovendo o progresso acadêmico, emocional e social do aluno. A presença desse suporte individualizado é essencial para que a criança autista tenha as condições necessárias para aprender, interagir e crescer em seu próprio ritmo, garantindo que ela seja incluída de forma plena e respeitosa no ambiente educacional.

Adaptação do Ambiente

A sala de aula precisa ser cuidadosamente adaptada para atender às sensibilidades sensoriais das crianças autistas, criando um ambiente que minimize desconfortos e facilite a concentração e o aprendizado. Essas adaptações podem envolver a redução de estímulos visuais excessivos, como luzes muito fortes, cores vibrantes ou objetos em excesso, que podem causar sobrecarga sen-

sorial e distração. Além disso, é importante disponibilizar espaços tranquilos e confortáveis, onde a criança possa se retirar sempre que sentir necessidade de descansar ou se acalmar.

Outro recurso fundamental são os materiais de apoio específicos, como fones de ouvido com cancelamento de ruído, que ajudam a diminuir o impacto de sons altos ou inesperados, muito comuns em ambientes escolares. Esses ajustes sensoriais contribuem para que a criança autista se sinta mais segura e confortável dentro da sala de aula, promovendo uma experiência educacional mais positiva e inclusiva. Assim, ao reconhecer e respeitar as necessidades sensoriais, a escola oferece condições mais adequadas para o desenvolvimento integral dessas crianças.

Comunicação Alternativa

Para crianças que apresentam dificuldades na comunicação verbal, é fundamental proporcionar formas alternativas e eficazes de expressão que permitam que elas se façam compreender e participem ativamente do ambiente escolar e social. Entre essas alternativas, destacam-se o uso de sistemas de comunicação por imagens, que facilitam a expressão de desejos, necessidades e emoções por meio de figuras simples e acessíveis. Também são muito úteis os quadros de comunicação, que organizam essas imagens em categorias, tornando a interação mais clara e estruturada para a criança.

Além disso, o avanço tecnológico trouxe importantes ferramentas, como os aplicativos de comunicação assistiva, que podem ser instalados em tablets e outros dispositivos eletrônicos, oferecendo recursos dinâmicos e personalizados para cada criança. Esses aplicativos permitem que a criança escolha palavras, frases e símbolos para se comunicar de forma mais independente e eficiente. Ao oferecer essas alternativas, a escola e os profissionais de apoio garantem que a criança tenha um meio adequado para se expressar, favorecendo seu desenvolvimento social, emocional e acadêmico.

Treinamento de Professores

Os professores precisam receber um treinamento adequado e contínuo em educação inclusiva, com foco especial no autismo, para que possam compreender profundamente as características e particularidades desse transtorno. Esse preparo é essencial para que os educadores desenvolvam uma sensibilidade maior em relação às necessidades específicas das crianças autistas, identificando as melhores formas de apoiar seu aprendizado e bem-estar dentro da sala de aula. Entender o espectro do autismo ajuda a desmontar preconceitos e a criar um ambiente mais acolhedor e respeitoso.

Além disso, o treinamento deve incluir a aprendizagem de estratégias pedagógicas específicas, adaptadas às demandas de cada aluno, para promover a inclusão efetiva. Isso envolve técnicas para modificar atividades, utilizar recursos visuais, oferecer apoio individualizado e fomentar a interação social entre os alunos. Ao investir na capacitação dos professores, as escolas garantem que o processo educacional seja mais eficiente e humanizado, beneficiando não só as crianças autistas, mas toda a comunidade escolar.

IMPACTOS

Desenvolvimento Social

A inclusão de crianças autistas na sala de aula pode exercer um impacto extremamente positivo no seu desenvolvimento social, pois oferece diversas oportunidades valiosas para que essas crianças possam interagir diretamente com seus colegas em um ambiente cotidiano e natural. Essa convivência possibilita o aprendizado prático e constante de habilidades sociais importantes, como a comunicação, o compartilhamento, a cooperação e a resolução de conflitos, que são fundamentais para sua integração social.

Além disso, estar inseridas em um grupo diversificado favorece o desenvolvimento da empatia, da paciência e da compreensão mútua, tanto para as crianças autistas quanto para os colegas. Essa experiência contribui para a construção de vínculos afetivos e para a formação de redes de apoio social, que ajudam na autoestima e no senso de pertencimento. Dessa forma, a inclusão escolar promove um crescimento social mais amplo e significativo, beneficiando o desenvolvimento integral da criança autista.

Aprendizado

Com o apoio adequado, as crianças autistas podem fazer progressos significativos em seu aprendizado acadêmico. A inclusão permite que elas tenham acesso a um currículo

regular, adaptado às suas necessidades.
Redução do Estigma
A inclusão na sala de aula pode ajudar a reduzir o estigma em relação ao autismo, promovendo a compreensão e a aceitação da diversidade.
Preparação Para a Vida Adulta
A inclusão na educação regular prepara as crianças autistas para uma transição mais suave para a vida adulta, onde terão que enfrentar desafios sociais e acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças autistas em salas de aula regulares representa um desafio complexo, que exige sensibilidade, planejamento e dedicação, mas ao mesmo tempo configura uma oportunidade extremamente valiosa para promover a igualdade de oportunidades educacionais e o desenvolvimento pleno de todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Para que esse processo seja bem-sucedido, é imprescindível adotar estratégias individualizadas, que levem em conta as particularidades de cada aluno, assim como fomentar uma maior conscientização e sensibilização sobre o autismo em toda a comunidade escolar, incluindo educadores, colegas e familiares, além da sociedade em geral.
É fundamental ter sempre em mente que cada criança autista possui características, habilidades e desafios únicos, o que torna essencial que o apoio, a intervenção e as adaptações pedagógicas sejam cuidadosamente personalizados para atender às suas necessidades específicas. Para isso, o diagnóstico precoce e o acompanhamento constante por uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais da saúde e da educação, são indispensáveis, pois permitem compreender melhor as diferenças individuais e elaborar planos de ensino e suporte mais eficazes.
As estratégias de integração devem ser flexíveis e ajustadas às demandas de cada criança, considerando aspectos como comunicação, comportamento, interesses e habilidades sociais. Além disso, a colaboração e a parceria entre pais, educadores e profissionais de saúde desempenham um papel fundamental no sucesso da inclusão, pois garantem uma abordagem conjunta, consistente e coerente, que favorece o desenvolvimento global da criança autista. Essa articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional é a chave para construir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, acolhedor e estimulante para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIL, Marta. Educação Inclusiva: O que o Professor Tem a Ver Com Isso?. São Paulo: Ed TEC, 2005.

UFMG, REPOSITÓRIO. Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras.

Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-ARKFY6>. Acessado em 03 de setembro de 2023.

DIAS, Felix. BORDAS, Miguel. GALVÃO, Nelma. MIRANDA, Therezinha. Educação Inclusiva: Deficiência e Contexto Social. Salvador: EDUFBA, 2009.
BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Inclusiva.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acessado em 03 de setembro de 2023.
FT, Revista. O Direito à Educação e Inclusão da Pessoa Autista – Implicações Jurídicas.
Disponível em <https://revistaft.com.br/o-direito-a-educacao-e-inclusao-da-pessoa-autista-implicacoes-juridicas/>. Acessado em 03 de setembro de 2023.

RESUMO
A inclusão escolar é um dos pilares da educação contemporânea, assegurando o direito de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou emocionais, ao acesso e permanência com qualidade na escola regular. Este artigo analisa os desafios e avanços da inclusão na educação brasileira, com ênfase na formação docente, políticas públicas, práticas pedagógicas e na humanização do processo educacional. Fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e exploratória, por meio de revisão bibliográfica de autores relevantes da área. Os resultados indicam que, embora haja conquistas legais e institucionais, ainda persiste um hiato entre teoria e prática inclusiva. Conclui-se que a formação continuada de professores, o fortalecimento das políticas públicas e o compromisso ético com a diversidade são essenciais para a efetividade da inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão, educação, diversidade, acessibilidade, formação docente.

INTRODUÇÃO

Pensar em uma escola que acolha a todos não se trata apenas de um ideal utópico, mas sim de uma exigência ética, política e educacional. A inclusão no ambiente escolar pressupõe o reconhecimento da diversidade humana como valor, assegurando condições justas e adequadas para que todos possam aprender e conviver, respeitando as diferentes características físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, emocionais e culturais dos indivíduos. É um processo dinâmico e contínuo de reformulação do sistema educacional, que tem como objetivo central a superação das barreiras que dificultam o aprendizado e a participação plena, promovendo um espaço escolar democrático, acolhedor e acessível a todos.

No Brasil, o compromisso com uma educação inclusiva tem fundamentos legais consolidados, iniciando-se com a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado. Esse compromisso foi ampliado por dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e acordos internacionais firmados pelo país, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esses documentos normativos reforçam a responsabilidade de garantir o acesso, a permanência, a participação e o desenvolvimento educacional de todos os alunos no ensino regular.

No entanto, a efetivação desse compromisso vai além da criação de leis: exige transformações significativas nas esferas culturais, estruturais e pedagógicas da escola. Isso inclui a reavaliação da formação docente, tanto inicial quanto continuada, a reformulação dos currículos e das metodologias de ensino para atender às necessidades dos estudantes, o fortalecimento dos apoios institucionais e intersetoriais, bem como a construção de uma cultura escolar que valorize as diferenças como elementos enriquecedores do processo educativo. A proposta de inclusão escolar não se restringe ao atendimento de pessoas com deficiência, mas amplia-se ao reconhecimento da diversidade presente nos sujeitos educacionais, considerando questões relacionadas a gênero, raça, etnia, condição socioeconômica, entre outros fatores.

Diante desse panorama, é imprescindível refletir sobre os progressos e os obstáculos enfrentados na promoção da inclusão escolar no Brasil, atentando-se especialmente para o papel das políticas públicas, das estratégias pedagógicas e da formação docente na construção de uma educação mais justa, democrática e sensível às singularidades humanas. Este artigo tem como propósito contribuir para esse debate, abordando aspectos essenciais à consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

METODOLOGIA

A presente pesquisa possui natureza qualitativa e caráter descritivo, fundamentando-se em uma análise teórica construída a partir

de revisão bibliográfica. Foram examinadas produções acadêmicas, livros especializados, legislações educacionais, diretrizes institucionais e documentos oficiais de políticas públicas voltados à inclusão escolar. Essa metodologia foi escolhida por permitir uma compreensão aprofundada das múltiplas dimensões envolvidas na temática, considerando seus aspectos históricos, estruturais e pedagógicos sob uma perspectiva crítica e humanista.

A abordagem qualitativa revela-se especialmente apropriada para investigar fenômenos sociais complexos, pois prioriza a interpretação dos significados, valores e experiências humanas. Como afirma Minayo (2001, p. 21), "a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes."

Dessa forma, este trabalho busca interpretar, à luz da literatura especializada, os caminhos, desafios e avanços relacionados à inclusão no ambiente educacional brasileiro, considerando tanto as diretrizes formais quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares. O objetivo é contribuir com reflexões que promovam uma educação mais acessível, equitativa e comprometida com a valorização da diversidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação Inclusiva: Conceitos e Princípios

A educação inclusiva defende que todos os alunos, sem exceção, devem aprender juntos, respeitando suas singularidades. Baseia-se em princípios de equidade, acessibilidade e justiça social.

A proposta da educação inclusiva vai além da simples inserção de estudantes com deficiência em turmas regulares. Trata-se de uma reformulação abrangente da cultura escolar, envolvendo desde as práticas curriculares até os vínculos interpessoais, com o objetivo de assegurar que todos os educandos, com suas distintas condições físicas, intelectuais, sociais, culturais ou emocionais, possam aprender e participar ativamente.

Conforme destaca Peter Mittler, a inclusão é um movimento permanente de renovação e aprimoramento das instituições escolares — não se trata de um estado finalizado, mas de um percurso contínuo que requer reavaliações constantes de atitudes, estruturas e métodos pedagógicos.

“A inclusão não é um destino, mas um processo contínuo de transformação das escolas, para que todos os alunos, com ou sem deficiência, aprendam juntos e sejam valorizados em sua diversidade.” — MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Políticas Públicas e Legislação

A edificação de um modelo educacional inclusivo no Brasil está sustentada por um sólido conjunto de diretrizes legais que garantem o direito à educação a todos os cidadãos, com especial atenção às pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 é o principal alicerce dessa garantia, ao estabelecer, no artigo 205, que a educação é um direito universal e um dever compartilhado entre o Estado e a família, devendo ser promovida com vistas ao desenvolvimento integral do indivíduo, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Já o artigo 208, §3º, prevê que o atendimento educacional especializado deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino, reafirmando o compromisso com a inclusão.

Para complementar esse fundamento legal, a Lei nº 9.394/1996 — a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — orienta que a educação deve ser estruturada de forma a assegurar igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola, reconhecendo e respeitando a diversidade entre os alunos. A legislação também prevê o atendimento educacional especializado (AEE), quando necessário, sendo oferecido de forma complementar e articulada ao ensino regular.

Outro marco de grande relevância foi a promulgação da Lei nº 13.146/2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que reafirma os direitos das pessoas com deficiência e incorpora princípios fundamentais como a acessibilidade, a equidade e a inclusão em diversos setores da sociedade, inclusive na educação. De acordo com essa norma, cabe ao poder público assegurar a inclusão efe-

tiva dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, vedando práticas de exclusão e garantindo as condições necessárias, como adaptações e recursos de apoio.

No campo das políticas públicas, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que representa um marco de transformação no modo como a educação especial é compreendida. A política propõe uma reconfiguração do sistema educacional, com foco na integração de todos os estudantes em ambientes comuns de aprendizagem, com os apoios pedagógicos e institucionais adequados às suas necessidades, visando a superação de práticas segregacionistas.

Mesmo com os importantes avanços no campo jurídico e político, a concretização da inclusão escolar enfrenta entraves relevantes. A desigualdade entre as regiões do país, a carência de profissionais qualificados e de infraestrutura adequada, bem como a formação ainda limitada dos professores em relação à educação inclusiva, dificultam a aplicação plena das políticas previstas. Em muitos casos, a presença de alunos com deficiência em escolas regulares ocorre sem o suporte necessário, o que compromete sua aprendizagem e participação efetiva.

Assim, embora as conquistas legais tenham fortalecido a base normativa da inclusão, ainda é necessário que essas diretrizes se convertam em práticas reais nas instituições de ensino. Isso exige o engajamento conjunto de diferentes atores — Estado, comunidade escolar e sociedade civil — na promoção de uma educação pública que respeite as diferenças, valorize a diversidade e garanta condições equitativas para todos.

Formação Docente e Prática Pedagógica

A qualificação dos professores representa um dos fundamentos essenciais para a consolidação da educação inclusiva. Tanto a formação inicial quanto os processos contínuos de capacitação são fundamentais para preparar os educadores a lidarem com as múltiplas realidades que compõem o ambiente escolar. Para que a inclusão ocorra de maneira concreta e efetiva, é crucial que os profissionais da educação estejam familiarizados com os princípios que a sustentam, compreendam as normativas que a regulamentam e desenvolvam habilidades pedagógicas que permitam ajustar suas práticas às especificidades de cada estudante.

Mesmo diante dos avanços normativos e do fortalecimento das políticas públicas inclusivas, muitos docentes ainda demonstram dificuldades ao enfrentarem a diversidade nas salas de aula. Tais dificuldades estão, em grande parte, relacionadas à lacuna existente na formação inicial, que muitas vezes negligencia a temática da inclusão, bem como à escassez de programas de formação continuada capazes de apoiar os professores na prática. Soma-se a isso a persistência de uma cultura educacional baseada na uniformização, que se mostra incompatível com uma proposta inclusiva, a qual demanda acolhimento, adaptação e sensibilidade diante das singularidades dos alunos.

Dessa forma, é fundamental que os processos formativos de docentes contemplem não apenas os aspectos técnicos e legais da inclusão, mas também promovam uma mudança de mentalidade e de atitudes em relação às diferenças. O desafio da inclusão convida os educadores a revisitarem suas práticas, superando modelos excludentes e desenvolvendo estratégias pedagógicas que garantam a participação ativa e significativa de todos os estudantes. Isso envolve o planejamento de atividades acessíveis, o uso de recursos diversificados, a valorização do trabalho colaborativo e a construção de formas de avaliação que respeitem as diversas formas de aprender.

Como destaca Mantoan (2003, p. 62):"A formação do professor para a inclusão não se resume à aquisição de técnicas ou métodos. Trata-se de uma mudança de olhar, de atitude, de compreensão sobre o papel da escola e do educador na construção de uma sociedade mais justa e igualitária."

Com base nisso, compreende-se que a prática pedagógica voltada à inclusão exige professores não apenas tecnicamente preparados, mas também comprometidos com uma abordagem educacional mais sensível e humanizada. Para tanto, é imprescindível a implementação de políticas públicas que assegurem oportunidades permanentes de formação crítica e reflexiva, que conectem teoria e prática, favorecendo a construção coletiva de soluções pedagógicas para contextos diversos.

A realização de uma escola verdadeiramente inclusiva depende, portanto, da transformação do papel docente. O professor deve ir além da função tradicional de transmissor de conteúdos, assumindo uma postura de mediador do conhecimento, capaz de promover experiências educativas que respeitem e valorizem as potencialidades de cada aluno, reconhecendo a diversidade como princípio pedagógico e não como obstáculo.

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Apesar dos avanços legais e do crescente debate em torno da educação inclusiva, diversos obstáculos ainda dificultam sua efetivação nas escolas brasileiras. Entre os principais desafios, destacam-se questões de ordem cultural, estrutural e pedagógica, que exigem respostas integradas e comprometidas por parte do poder público, da comunidade escolar e da sociedade em geral.

• Resistência cultural à diversidade

Um dos principais entraves à inclusão está relacionado à resistência cultural enraizada no imaginário social e educacional, que ainda associa a deficiência à incapacidade. Muitas escolas e profissionais não reconhecem a diversidade como um valor pedagógico, mantendo práticas que excluem, ainda que de forma sutil, os alunos que não se encaixam no padrão hegemônico. A aceitação da diferença como parte constitutiva da vida escolar ainda é um processo em construção, que demanda uma profunda transformação de valores.

"A resistência à inclusão decorre, em grande parte, da visão tradicional que a escola tem de normalidade, o que a faz rejeitar tudo o que escapa a esse padrão" (Mantoan, 2006, p. 34).

• Infraestrutura inadequada nas escolas

Outro desafio importante é a precariedade das estruturas físicas de muitas escolas, que ainda não oferecem condições básicas de acessibilidade, como rampas, elevadores, banheiros adaptados ou sinalização tátil. Isso compromete o direito de ir e vir dos estudantes com deficiência, além de limitar sua autonomia e participação plena nas atividades escolares.

"A falta de acessibilidade nas escolas impede que o espaço educativo seja de fato para todos, contrariando os princípios da educação inclusiva" (Sassaki, 2010, p. 42).

• Falta de materiais acessíveis e recursos pedagógicos

A ausência de materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e recursos pedagógicos específicos para atender às diversas necessidades dos alunos também compromete o processo de ensino e aprendizagem inclusivo. A carência de livros em braille, softwares acessíveis, intérpretes de Libras e outros recursos impacta diretamente na qualidade da educação oferecida a esses estudantes.

"A inclusão requer recursos que possibilitem a adaptação do currículo às diferentes formas de aprender e se expressar dos alunos" (Oliveira, 2011, p. 118).

• Insuficiência de apoio técnico especializado

A presença de profissionais especializados, como intérpretes de Libras, professores do AEE, psicopedagogos e terapeutas, é fundamental para viabilizar a inclusão de forma eficaz. No entanto, muitas escolas ainda enfrentam a falta desses profissionais ou têm acesso limitado, o que compromete o atendimento adequado às necessidades específicas dos estudantes.

"Sem uma equipe multiprofissional de apoio, a inclusão corre o risco de se tornar apenas uma integração simbólica, sem efetividade no processo de aprendizagem" (Fonseca, 2005, p. 73).

• Preconceito e estigmas sociais

A discriminação e os estereótipos relacionados às pessoas com deficiência ainda estão presentes no ambiente escolar, manifestando-se por meio de atitudes excludentes, piadas ofensivas ou tratamento diferenciado. Esses estigmas afetam negativamente a autoestima e o desempenho dos estudantes, dificultando sua socialização e permanência na escola.

"O preconceito se perpetua quando a escola falha em promover uma cultura de respeito às diferenças, reforçando barreiras invisíveis à inclusão" (Carvalho, 2008, p. 59).

AVANÇOS E EXPERIÊNCIAS POSITIVAS

Apesar dos desafios existentes, o cenário da educação inclusiva no Brasil tem registrado progressos importantes que indicam caminhos promissores para a consolidação de uma escola mais plural e acessível. Estes

avanços refletem o compromisso de diferentes setores e demonstram que a inclusão é possível quando há investimento, articulação e inovação.

• Crescimento na matrícula de estudantes com deficiência no ensino regular

Nas últimas décadas, observou-se um aumento significativo na matrícula de estudantes com deficiência em escolas regulares, resultado direto das políticas públicas que incentivam a inclusão e da conscientização sobre os direitos desses alunos. Dados do Censo Escolar e de órgãos governamentais apontam para a ampliação gradual do acesso e da permanência desses estudantes em ambientes educacionais comuns, sinalizando a superação de práticas segregacionistas. Essa mudança é fundamental, pois a convivência em salas de aula heterogêneas contribui para a construção de valores democráticos, respeito à diversidade e desenvolvimento social e cognitivo dos alunos.

• Produção crescente de materiais adaptados e tecnologias assistivas

Outro avanço importante é o desenvolvimento e a disseminação de materiais didáticos acessíveis e de tecnologias assistivas que promovem a autonomia e participação dos estudantes com necessidades especiais. O aumento na produção de livros em braille, softwares de leitura de tela, aplicativos de comunicação alternativa e dispositivos tecnológicos especializados tem ampliado as possibilidades de aprendizagem e interação desses alunos. Além disso, iniciativas de editoras, instituições públicas e organizações da sociedade civil têm trabalhado para tornar esses recursos mais acessíveis e disponíveis em maior escala, favorecendo a inclusão pedagógica.

• Projetos inovadores de inclusão em redes municipais e estaduais

Diversas redes de ensino, tanto municipais quanto estaduais, têm implementado projetos inovadores voltados à inclusão escolar que combinam ações pedagógicas, formação docente e mobilização comunitária. Esses projetos, muitas vezes fruto de parcerias com universidades e organizações não governamentais, promovem práticas educativas que valorizam a diversidade, estimulam metodologias ativas e fortalecem o apoio técnico especializado. Exemplos incluem o uso de metodologias participativas, adaptações curriculares colaborativas e espaços de convivência que respeitam as singularidades dos estudantes, gerando impactos positivos na aprendizagem e na cultura escolar.

• Formação docente por meio de cursos de extensão e pós-graduação

A oferta crescente de cursos de extensão, especialização e pós-graduação voltados para a educação inclusiva tem contribuído para a qualificação dos professores e gestores escolares. Esses cursos abordam temas como políticas públicas, metodologias inclusivas, uso de tecnologias assistivas e práticas pedagógicas adaptadas, promovendo atualização contínua e aprofundamento teórico-prático. A formação avançada permite que os profissionais desenvolvam competências para enfrentar os desafios da diversidade, adotem posturas críticas e éticas, e promovam ambientes educacionais mais inclusivos e acolhedores.

Esses avanços refletem uma transformação gradual, porém consistente, do sistema educacional brasileiro, e apontam para a possibilidade real de construir uma escola verdadeiramente inclusiva, onde a diversidade é respeitada e valorizada como elemento fundamental do processo pedagógico.

EDUCAÇÃO HUMANIZADA COMO CAMINHO PARA A INCLUSÃO

Uma perspectiva humanizada da educação parte do princípio de que cada estudante deve ser visto em sua totalidade: suas potencialidades, interesses e ritmos próprios. Isso exige escuta ativa, empatia, adaptação curricular, avaliação dialógica e relações pedagógicas baseadas no afeto e na valorização da diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizada exige mais do que leis e políticas bem elaboradas requer um compromisso ético profundo com a valorização da diversidade humana, com a justiça social e com o direito inalienável de cada indivíduo à aprendizagem. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que a inclusão escolar é um processo complexo, contínuo e multifacetado, que demanda transformações culturais, estruturais e pedagógicas

no cotidiano das instituições educacionais brasileiras.

Apesar dos avanços significativos registrados nas últimas décadas, como o aumento da matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino, o desenvolvimento de tecnologias assistivas e a ampliação das oportunidades de formação docente, ainda enfrentamos desafios importantes. A resistência cultural à diversidade, a precariedade da infraestrutura escolar, a escassez de materiais acessíveis e de apoio técnico especializado, além da persistência do preconceito e da estigmatização, revelam que a inclusão, muitas vezes, permanece no campo das intenções e dos discursos.

Contudo, também emergem experiências inspiradoras e ações concretas que mostram que a inclusão é viável, desde que seja encarada como responsabilidade coletiva. Projetos pedagógicos inovadores, práticas colaborativas, iniciativas de formação continuada e o fortalecimento das redes de apoio demonstram que é possível promover uma escola mais acolhedora, equitativa e centrada nas potencialidades de todos os estudantes.

Uma educação inclusiva só se torna possível quando é orientada por uma perspectiva humanizada — aquela que reconhece o aluno como sujeito singular, com suas histórias, necessidades e possibilidades. Isso significa abandonar práticas padronizadas e homogêneas, abrindo espaço para a escuta sensível, o diálogo, a flexibilização dos currículos e a criação de vínculos significativos entre professores, alunos e suas famílias.

Assim, é fundamental que os educadores sejam não apenas tecnicamente preparados, mas também formados para acolher a diversidade com sensibilidade, empatia e comprometimento ético. A escola, por sua vez, precisa assumir sua função social como espaço de convivência democrática e de respeito às diferenças, superando modelos excludentes e promovendo relações pedagógicas baseadas na cooperação e no afeto.

A efetividade da inclusão não depende apenas de recursos, mas do olhar que se lança sobre o outro. Quando a diferença é compreendida como riqueza e não como obstáculo, a escola deixa de ser um local de segregação e se transforma em território de encontro, crescimento e transformação social.

Portanto, mais do que um desafio pedagógico, a inclusão é um projeto de humanidade. Um compromisso com o presente e com o futuro de uma sociedade que se pretende mais justa, plural e solidária. Que a escola seja, enfim, um lugar onde todos possam aprender — não apesar de suas diferenças, mas justamente por meio delas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015.

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.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. Diretrizes sobre políticas de inclusão na educação. 2017.

OLIVEIRA, Rosita Edler de. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Petrópolis: Vozes, 2011.

FONSECA, Victor da. Educação inclusiva: construindo uma escola para todos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. Inclusão: a urgência de uma nova ética educacional. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM DIDÁTICA COM PROBLEMAS DO COTIDIANO

RUBENS JOSE ANDRADE DE SOUSA

RESUMO
Este artigo discute a modelagem matemática como uma estratégia pedagógica inovadora para o Ensino Médio, com foco no uso de problemas contextualizados do cotidiano dos estudantes. A proposta visa aproximar a Matemática da realidade dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa, crítica e investigativa. A partir de uma revisão bibliográfica, são apresentados os fundamentos teóricos da modelagem matemática, suas possibilidades de aplicação no contexto escolar e os principais desafios enfrentados na sua implementação. Também são explorados exemplos práticos que demonstram como a modelagem pode ser integrada ao currículo, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e interdisciplinares. O trabalho evidencia que, quando bem planejada e conduzida, a modelagem matemática favorece a participação ativa dos estudantes, o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o protagonismo na construção do conhecimento. Conclui-se que a inserção da modelagem no Ensino Médio representa um avanço metodológico e uma resposta concreta às demandas da educação contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Modelagem matemática; Ensino médio; Resolução de problemas; Educação matemática; Cotidiano.

INTRODUÇÃO

A Matemática, enquanto disciplina essencial para a formação básica, frequentemente é percebida por estudantes como um conteúdo abstrato, descolado da realidade e desprovido de aplicação prática. Essa percepção contribui para o desinteresse, a evasão intelectual e a baixa aprendizagem nos diversos níveis de ensino, especialmente no Ensino Médio. Diante desse cenário, diversas abordagens pedagógicas vêm sendo propostas para tornar o ensino mais significativo, entre elas destaca-se a modelagem matemática.

A modelagem matemática consiste na utilização de situações reais ou fictícias do cotidiano como ponto de partida para a construção de modelos matemáticos que auxiliem na compreensão, análise e solução de problemas. Essa estratégia permite ao aluno perceber a aplicabilidade dos conceitos matemáticos em contextos reais, aproximando o conteúdo da vivência estudantil e promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, lógico e analítico.

O presente estudo parte do seguinte problema de pesquisa: Como a modelagem matemática pode ser utilizada como instrumento pedagógico no Ensino Médio, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e à aproximação entre a teoria matemática e a prática cotidiana?

Diante desse questionamento, o objetivo geral deste artigo é analisar o potencial da modelagem matemática como recurso didático no Ensino Médio, apresentando fundamentos teóricos e exemplos práticos de sua aplicação em sala de aula. Especificamente, busca-se compreender o conceito de modelagem matemática, identificar estratégias de implementação e discutir os benefícios e desafios dessa abordagem no contexto escolar.

Justifica-se a escolha do tema pela necessidade de se promover práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo estudantil, o raciocínio matemático e a capacidade de resolução de problemas. Além disso, a modelagem representa uma alternativa metodológica coerente com as diretrizes educacionais contemporâneas, especialmente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância de competências e habilidades relacionadas à aplicação do conhecimento matemático em contextos diversos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA MODELAGEM MATEMÁTICA

A modelagem matemática, enquanto abordagem didático-metodológica, tem ganhado destaque no campo da Educação Matemática por sua capacidade de tornar o ensino mais significativo, contextualizado e crítico. Esse enfoque rompe com o paradigma tradicional de ensino centrado na transmissão

de fórmulas e procedimentos abstratos, propondo, em seu lugar, a construção de conhecimento matemático a partir da interpretação e resolução de problemas oriundos da realidade. Assim, a modelagem propõe uma postura investigativa e reflexiva, na qual o aluno se coloca como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Segundo Bassanezi (2002), modelar é "a arte de traduzir situações do mundo real para a linguagem matemática e, por meio dessa, buscar compreender, resolver ou explicar o fenômeno estudado". Para o autor, a modelagem matemática deve ser vista como um processo contínuo, cíclico e dinâmico que envolve a observação de um problema concreto, a formulação de hipóteses, a construção de um modelo matemático, a análise dos resultados e a validação do modelo à luz da realidade. Essa concepção ressalta a importância de um ensino de Matemática voltado não apenas à resolução mecânica de exercícios, mas à compreensão dos significados dos conceitos e ao desenvolvimento de competências investigativas.

Biembengut e Hein (2007) ampliam essa visão ao destacar que a modelagem matemática não se limita à aplicação de fórmulas a problemas previamente estruturados, mas envolve a criação, a adaptação e a validação de modelos em situações reais. Os autores propõem o termo "modelação" para enfatizar a natureza processual e formativa dessa abordagem, na qual o aluno constrói ativamente o conhecimento matemático em interação com o contexto social, cultural e científico em que está inserido. Para eles, a modelagem pode assumir diferentes funções: como conteúdo de ensino, como método de aprendizagem e como estratégia para o desenvolvimento de competências transversais.

Com base nessas concepções clássicas, autores contemporâneos têm aprofundado os debates sobre a modelagem matemática, especialmente no contexto brasileiro. Cruz (2020), por exemplo, argumenta que a modelagem, ao articular o saber matemático com situações do cotidiano, promove o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da criticidade nos estudantes. A autora afirma que o processo de modelar permite que os alunos mobilizem conhecimentos prévios, formulem hipóteses, tomem decisões e analisem resultados, constituindo-se, assim, como uma metodologia ativa e centrada no sujeito.

Além disso, Oliveira Júnior e Rosa (2021) discutem diferentes concepções de modelagem matemática, considerando-a não apenas como uma técnica de ensino, mas como um ambiente de aprendizagem rico e colaborativo. Os autores destacam que a modelagem favorece a construção coletiva do conhecimento, a interdisciplinaridade e a formação de competências para a vida cidadã. Para eles, o papel do professor é fundamental nesse processo, atuando como mediador, incentivador e orientador das atividades de investigação desenvolvidas pelos alunos.

Outro aspecto relevante trazido por Ferreira e Lima (2022) é o impacto da modelagem na mudança da postura do aluno diante da Matemática. Em suas pesquisas com turmas do Ensino Médio em escolas públicas, os autores observaram que a modelagem promove maior engajamento, melhora a compreensão dos conteúdos e desenvolve habilidades de argumentação, tomada de decisão e comunicação matemática. Para eles, a modelagem rompe com a fragmentação do currículo tradicional e contribui para uma aprendizagem mais integrada e contextualizada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial que orienta a educação básica no Brasil, também reconhece a importância da modelagem matemática como ferramenta didática. Ao propor o desenvolvimento de competências como "analisar e utilizar representações matemáticas para resolver problemas do cotidiano" e "modelar situações usando conceitos e procedimentos matemáticos", a BNCC legitima a modelagem como prática coerente com os objetivos educacionais contemporâneos, voltados à formação de sujeitos críticos e autônomos.

Contudo, para que a modelagem seja efetivamente implementada na prática escolar, é necessário superar alguns desafios. Um dos principais entraves é a formação de professores, que muitas vezes não tiveram contato com essa abordagem durante sua graduação. Além disso, fatores como a rigidez do currículo, a pressão por resultados em avaliações externas e a limitação de tempo e re-

cursos podem dificultar a realização de projetos de modelagem em sala de aula (CRUZ, 2020).

Diante desse cenário, a formação continuada de professores em modelagem matemática torna-se fundamental. É preciso oferecer espaços de reflexão, troca de experiências e produção coletiva de saberes, para que os docentes possam se apropriar das metodologias e instrumentos necessários à condução de atividades de modelagem. Conforme apontam Biembengut e Hein (2007), a formação do professor deve contemplar não apenas os conteúdos matemáticos, mas também as dimensões pedagógica, epistemológica e contextual da prática docente.

Em síntese, a modelagem matemática apresenta-se como um caminho potente para a transformação do ensino da Matemática. Ao valorizar a experiência dos alunos, ao promover a interdisciplinaridade e ao articular teoria e prática, essa abordagem permite uma aprendizagem mais significativa e emancipatória. Seu fundamento está na construção do conhecimento por meio da problematização da realidade, fazendo da Matemática uma ferramenta viva, útil e socialmente relevante.

A MODELAGEM MATEMÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A inserção da modelagem matemática no contexto escolar representa uma estratégia pedagógica inovadora que visa superar as limitações do ensino tradicional da Matemática, muitas vezes centrado na memorização e na resolução mecânica de exercícios descontextualizados. No ambiente educacional brasileiro, especialmente no Ensino Médio, a modelagem tem sido apontada como uma possibilidade de tornar o ensino mais significativo, ao integrar conteúdos matemáticos com situações reais, vivenciadas ou compreensíveis pelos estudantes.

O contexto escolar, por sua própria natureza, impõe desafios metodológicos e didáticos à implementação de práticas que rompem com a lógica da transmissão de conteúdos. A modelagem matemática, nesse cenário, surge como uma proposta que articula o conhecimento matemático com a realidade social, ambiental e cultural dos alunos, promovendo a aprendizagem por meio da resolução de problemas autênticos e da construção colaborativa de saberes. Segundo Biembengut e Hein (2007), a modelagem no ambiente escolar não deve ser encarada como um conjunto de técnicas, mas como um processo educativo que envolve investigação, tomada de decisão e reflexão crítica.

No contexto da sala de aula, a modelagem matemática pode ser implementada por meio de diferentes estratégias: projetos interdisciplinares, resolução de problemas contextualizados, uso de dados reais, atividades em grupo e oficinas temáticas. A escolha da metodologia depende das condições da escola, do perfil da turma e dos objetivos pedagógicos. O importante é garantir que o processo de modelagem parta de situações relevantes para os alunos e que envolva a construção, análise e interpretação de modelos matemáticos. Para isso, o professor precisa assumir o papel de mediador, orientando os estudantes no levantamento de hipóteses, na organização de informações, na escolha de representações matemáticas adequadas e na avaliação dos resultados obtidos.

Oliveira Júnior e Rosa (2021) destacam que o sucesso da modelagem no contexto escolar depende da coerência entre a situação-problema proposta e o universo sociocultural dos alunos. Quando os temas abordados estão relacionados ao cotidiano, como transporte público, consumo de energia, alimentação ou orçamento familiar, há maior engajamento e participação. Além disso, a modelagem permite que os estudantes mobilizem conhecimentos de outras áreas, como Geografia, Biologia, Física e Sociologia, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão integrada do conhecimento.

Cruz (2020) ressalta que, ao desenvolver atividades de modelagem, os alunos não apenas aplicam fórmulas e algoritmos, mas constroem significados para os conceitos matemáticos, interpretam resultados, questionam suposições e propõem alternativas para problemas reais. Essa dinâmica promove uma aprendizagem ativa, na qual o estudante é sujeito do processo e não apenas receptor de informações. A autora ainda observa que a modelagem favorece a autonomia, a criatividade e a argumentação, competências essenciais no mundo contem-

porâneo.
Contudo, a inserção da modelagem matemática no contexto escolar ainda enfrenta barreiras estruturais e pedagógicas. Entre os principais desafios apontados por Ferreira e Lima (2022) estão: a ausência de formação específica para os docentes, a resistência à mudança de práticas consolidadas, a escassez de tempo para o planejamento de atividades investigativas e a pouca valorização de metodologias alternativas nos sistemas de avaliação externa. Esses fatores dificultam a consolidação da modelagem como prática pedagógica recorrente, relegando-a, muitas vezes, a projetos esporádicos e pontuais.
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, contribui para fortalecer o papel da modelagem no ensino da Matemática. O documento enfatiza a importância de o estudante compreender e utilizar a Matemática para interpretar fenômenos, resolver problemas e tomar decisões fundamentadas. A modelagem se insere nesse contexto como uma estratégia metodológica coerente com os princípios da BNCC, ao promover o uso funcional da Matemática em diferentes domínios da vida social.
Além disso, a modelagem matemática pode ser uma importante aliada no combate à evasão e à desmotivação escolar. Quando os estudantes percebem sentido naquilo que aprendem, quando conseguem relacionar os conteúdos com sua realidade e suas experiências, o processo educativo torna-se mais atrativo e relevante. Nesse sentido, Biembengut e Hein (2007) afirmam que a modelagem permite aos alunos "aprenderem a aprender", por meio de um processo de investigação que envolve problematização, experimentação e validação.
Outro ponto a ser destacado é a capacidade da modelagem de trabalhar com a diversidade dos alunos, respeitando diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Por meio de atividades colaborativas, os estudantes compartilham ideias, constroem argumentos e elaboram soluções em conjunto, fortalecendo o trabalho em equipe e a cooperação. Esse ambiente de aprendizagem promove não apenas o domínio dos conteúdos matemáticos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.
Em síntese, a modelagem matemática no contexto escolar constitui uma proposta pedagógica que contribui para a humanização do ensino da Matemática, ao valorizá-la como ferramenta de compreensão e intervenção no mundo. Embora ainda existam obstáculos para sua plena implementação, os benefícios observados em diversas experiências evidenciam seu potencial transformador. Cabe à escola, aos professores e às políticas públicas educacionais criar condições para que essa abordagem se consolide como prática regular, contribuindo para uma formação matemática mais crítica, reflexiva e significativa.

EXEMPLOS DE APLICAÇÕES NO ENSINO MÉDIO

A modelagem matemática, quando aplicada no Ensino Médio, oferece inúmeras possibilidades de articulação entre a Matemática e situações reais vivenciadas pelos estudantes. Essa abordagem, ao valorizar o contexto sociocultural dos alunos, favorece uma aprendizagem mais significativa e participativa. Um dos exemplos mais recorrentes no ambiente escolar é o estudo do consumo de energia elétrica. Ao coletar contas de luz de suas residências, os estudantes podem levantar dados sobre consumo mensal, identificar os principais eletrodomésticos responsáveis pelo aumento de gastos e estimar a evolução desse consumo ao longo do tempo. Essa atividade permite trabalhar com conteúdo como média aritmética, regra de três, porcentagem, função afim e unidades de medida, além de ampliar o debate para questões socioambientais, como o uso consciente da energia. Ferreira e Lima (2022) destacam que atividades como essa contribuem para a formação crítica dos estudantes ao relacionar conceitos matemáticos com a sustentabilidade e a vida cotidiana.
Outro exemplo relevante envolve a simulação de um orçamento familiar, em que os alunos planejam as despesas mensais de uma família com base em dados fictícios ou reais, considerando despesas fixas e variáveis, salário mínimo, inflação e possíveis imprevistos. Nesse tipo de atividade, os estudantes podem desenvolver competências

ligadas à organização de dados, construção de tabelas, elaboração de gráficos, uso de expressões algébricas e interpretação de resultados. Conforme observam Oliveira Júnior e Rosa (2021), esse tipo de prática não apenas ensina conteúdos matemáticos, mas também promove a educação financeira e a conscientização sobre a importância do planejamento e do consumo responsável.

A análise de dados estatísticos também é uma estratégia poderosa no Ensino Médio, principalmente em temas relacionados à saúde pública. Durante a pandemia de COVID-19, por exemplo, foi possível desenvolver projetos de modelagem com base em dados reais divulgados por órgãos oficiais e pela imprensa. Alunos foram convidados a analisar curvas de contágio, taxas de vacinação, índices de mortalidade e projeções de crescimento da doença. Com isso, exploraram conceitos de estatística descritiva, probabilidade e análise gráfica, além de desenvolver o letramento científico e a capacidade crítica diante de informações complexas. Cruz (2020) defende que, ao trabalhar com dados reais e temas de relevância social, a modelagem permite desenvolver nos estudantes uma postura mais investigativa e responsável diante do conhecimento.

Outros temas que podem ser explorados com sucesso incluem o estudo da mobilidade urbana, por meio da análise de rotas, cálculo de tarifas e estimativas de custo do transporte público; a geometria urbana, que permite investigar formas geométricas em construções e paisagens, estimando áreas, volumes e proporções; o consumo de água nas residências, com levantamento de dados e projeções baseadas em hábitos cotidianos; e o uso de redes sociais, analisando o tempo médio de uso, crescimento de usuários e impactos comportamentais, o que pode ser associado a funções exponenciais e conceitos estatísticos.

Todos esses exemplos têm em comum o fato de partirem de situações concretas e relevantes para os estudantes, permitindo que os conteúdos matemáticos sejam construídos com base em experiências significativas. Biembengut e Hein (2007) enfatizam que a modelagem deve ser entendida como um processo investigativo, no qual o aluno tem a oportunidade de levantar hipóteses, construir modelos, testar soluções e refletir criticamente sobre os resultados obtidos. Nessa perspectiva, o erro não é visto como fracasso, mas como parte do processo de aprendizagem.

É importante destacar que a implementação da modelagem matemática exige planejamento, intencionalidade pedagógica e conhecimento por parte do professor. A escolha do problema, a definição dos objetivos de aprendizagem e a condução das atividades precisam estar alinhadas a uma proposta de ensino que valorize a autonomia, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Além disso, o ambiente escolar precisa oferecer condições para que essas práticas possam se desenvolver, com tempo adequado, materiais de apoio e incentivo à inovação metodológica.

Em síntese, os exemplos de aplicação da modelagem matemática no Ensino Médio demonstram o potencial transformador dessa abordagem. Ao envolver os alunos em situações reais e desafiadoras, a modelagem não apenas favorece a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, mas também contribui para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e preparados para compreender e intervir no mundo em que vivem.

VANTAGENS E DESAFIOS DA MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

A adoção da modelagem matemática como prática pedagógica no Ensino Médio traz uma série de vantagens tanto para professores quanto para estudantes, mas também apresenta desafios significativos que precisam ser reconhecidos e enfrentados para garantir sua efetividade. Compreender os benefícios e obstáculos dessa abordagem é fundamental para a construção de estratégias que ampliem sua aplicação e consolidem sua presença no cotidiano escolar.

Entre as principais vantagens, destaca-se o fato de que a modelagem matemática promove uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Ao propor problemas oriundos da realidade dos alunos, ela favorece a compreensão dos conceitos matemáticos por meio de sua aplicação em situações concretas. Essa aproximação entre o conteúdo escolar e a vivência cotidiana estimula o interesse dos estudantes e promove o en-

gajamento nas atividades, fatores essenciais para uma aprendizagem duradoura (CRUZ, 2020).

A modelagem também estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais relevantes para a formação integral do aluno. Ao participar ativamente da resolução de problemas, os estudantes desenvolvem competências como pensamento crítico, raciocínio lógico, argumentação, criatividade, trabalho em equipe e tomada de decisão. Além disso, aprendem a lidar com a incerteza e a avaliar os limites dos modelos matemáticos que constroem, compreendendo que esses são representações da realidade, e não reflexos exatos dela (OLIVEIRA JÚNIOR; ROSA, 2021).

Outra vantagem importante é a interdisciplinaridade possibilitada pela modelagem. Ao abordar temas reais e complexos, os alunos são incentivados a articular conhecimentos de diversas áreas, como Geografia, Ciências, Física, Biologia e Sociologia. Essa articulação contribui para o desenvolvimento de uma visão mais integrada e crítica do mundo, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe uma educação voltada para competências amplas e contextualizadas.

Além disso, a modelagem permite o uso de diferentes linguagens matemáticas — simbólica, gráfica, algébrica, tabular — promovendo o letramento matemático e a capacidade de comunicação dos estudantes em múltiplas formas. Conforme destacam Biembengut e Hein (2007), ao vivenciar o processo de modelagem, os alunos não apenas aprendem matemática, mas aprendem a "fazer matemática", compreendendo o papel social e funcional do conhecimento matemático.

No entanto, apesar desses benefícios, a implementação da modelagem no Ensino Médio enfrenta diversos desafios. O primeiro deles diz respeito à formação docente. Muitos professores não tiveram contato com essa abordagem durante sua formação inicial e, por isso, sentem-se inseguros quanto ao seu uso em sala de aula. A modelagem exige que o professor abandone o papel de mero transmissor de conteúdos e atue como mediador do processo de aprendizagem, o que requer uma mudança significativa na concepção de ensino (FERREIRA; LIMA, 2022).

Além disso, há uma resistência cultural, tanto por parte de professores quanto de alunos, à quebra da estrutura tradicional das aulas. Acostumados com a linearidade dos conteúdos e a rigidez dos métodos expositivos, muitos veem com desconfiança atividades que envolvem investigação, incerteza e múltiplas soluções. Essa resistência pode ser agravada pela pressão por resultados em avaliações externas, que tendem a valorizar o domínio de procedimentos algébricos em detrimento de abordagens investigativas e reflexivas (CRUZ, 2020).

Outro desafio importante é o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades. A modelagem demanda planejamento, coleta de dados, discussão em grupo e análise crítica dos resultados, o que nem sempre é possível dentro do cronograma apertado das escolas, especialmente em turmas numerosas ou com carga horária reduzida. A falta de recursos didáticos, materiais de apoio e infraestrutura também pode dificultar a realização de projetos mais complexos ou que envolvam o uso de tecnologia.

Por fim, a avaliação das atividades de modelagem representa um ponto delicado. Como se trata de um processo aberto, com diferentes caminhos possíveis e ênfase na construção coletiva do conhecimento, os critérios de avaliação precisam ser repensados. Avaliar não apenas o resultado, mas também o percurso, a participação, as estratégias utilizadas e a argumentação dos alunos é um desafio para os docentes, que muitas vezes não foram preparados para esse tipo de análise (OLIVEIRA JÚNIOR; ROSA, 2021).

Em síntese, a modelagem matemática no Ensino Médio apresenta inúmeras vantagens, como a promoção da aprendizagem significativa, o desenvolvimento de competências múltiplas, a valorização do contexto dos alunos e a aproximação entre diferentes áreas do conhecimento. Contudo, sua efetiva implementação depende da superação de desafios relacionados à formação docente, tempo pedagógico, cultura escolar, recursos didáticos e práticas avaliativas. Reconhecer e enfrentar esses desafios é essencial para ampliar o uso da modelagem como ferramenta transformadora no ensino da Mate-

mática.

CONCLUSÃO

A modelagem matemática, ao ser integrada ao processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio, revela-se uma ferramenta pedagógica potente e alinhada às demandas contemporâneas da educação. Por meio da articulação entre conteúdos matemáticos e situações do cotidiano, essa abordagem possibilita a construção de saberes contextualizados, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da autonomia e da capacidade de resolução de problemas.

O presente estudo teve como objetivo analisar os fundamentos teóricos, as possibilidades de aplicação e os impactos da modelagem matemática no contexto escolar, considerando especialmente os desafios e as potencialidades de sua implementação. A partir da revisão de autores clássicos, como Bassanezi (2002) e Biembengut e Hein (2007), e de contribuições recentes da literatura nacional, evidenciou-se que a modelagem constitui não apenas uma metodologia alternativa, mas uma proposta de ensino que valoriza o protagonismo do aluno e a construção coletiva do conhecimento.

Os exemplos de aplicação apresentados demonstraram que é possível abordar temas relevantes e interdisciplinares, como consumo de energia, orçamento familiar, mobilidade urbana e análise de dados estatísticos, utilizando conceitos matemáticos de forma integrada e funcional. Tais práticas promovem o letramento matemático e científico, além de ampliar a capacidade dos estudantes de interpretar, argumentar e tomar decisões fundamentadas em dados e evidências.

Entretanto, apesar dos benefícios apontados, o trabalho também identificou obstáculos à difusão dessa abordagem, como a falta de formação adequada dos professores, a rigidez dos currículos escolares, a escassez de recursos pedagógicos e as limitações de tempo e estrutura nas escolas. Esses fatores, muitas vezes, inviabilizam a realização de atividades investigativas mais amplas e comprometem a consolidação da modelagem como prática regular no ambiente escolar.

Diante disso, conclui-se que o fortalecimento da modelagem matemática no Ensino Médio depende de políticas educacionais que incentivem a formação continuada dos docentes, a flexibilização curricular, a valorização de metodologias ativas e a criação de condições materiais e institucionais que favoreçam práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, é necessário repensar os processos avaliativos, de modo que estes contemplem não apenas os resultados, mas também o percurso formativo dos estudantes, valorizando o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Assim, a modelagem matemática deve ser compreendida como uma prática pedagógica transformadora, capaz de aproximar a Matemática da realidade dos alunos e de promover uma formação mais crítica, reflexiva e cidadã. Seu uso no Ensino Médio representa não apenas um avanço metodológico, mas um compromisso com uma educação democrática, contextualizada e comprometida com a construção do conhecimento como instrumento de emancipação social.

REFERÊNCIAS

BASSANEZI, Rodney Carlos. Modelagem matemática: aplicações à Matemática do cotidiano. 3. ed. São Paulo: Atual, 2002.

BIEMBENGUT, Maria Salett; HEIN, Nelson. Modelagem matemática no ensino. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 jul. 2025.

CRUZ, Sara Silva da Vera. Modelagem matemática como estratégia para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo no Ensino Médio. Brasília: EDUCAPES, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/748479. Acesso em: 10 jul. 2025.

FERREIRA, Lucas Andrade; LIMA, André Ricardo de. Modelagem matemática no Ensino Médio: experiências em escolas públicas. Revista Brasileira de Educação Matemática,

São Paulo, v. 30, n. 2, p. 45–61, 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, José Carlos de; ROSA, Reinaldo dos Santos. Concepções sobre modelagem matemática e sua aplicação no ensino. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, n. 81, p. 213–231, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.79830.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLÓGIAS PARA AS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

SANDRA CECILIA DE LIMA CAMARGO

RESUMO
Considerando a necessidade de aprimorar o ensino de Geografia no Ensino Fundamental, especialmente com o uso de metodologias ativas e tecnológicas, o presente estudo trata sobre o impacto dessas abordagens nas aulas de Geografia. A fim de investigar de que forma o uso de metodologias ativas e tecnológicas pode influenciar positivamente o ensino de Geografia, este trabalho teve como objetivo geral compreender os benefícios e desafios associados à implementação dessas práticas inovadoras nas aulas de Geografia. Com isso, foi necessário identificar as metodologias ativas e tecnológicas mais utilizadas nas aulas de Geografia, analisar a efetividade dessas metodologias na promoção do aprendizado dos alunos e avaliar os desafios e benefícios da implementação dessas abordagens. Realizou-se, então, uma pesquisa bibliográfica qualitativa, explorando artigos científicos, livros, teses e dissertações relacionados ao tema. A análise das fontes permitiu uma visão ampla sobre o uso de metodologias ativas e tecnológicas nas aulas de Geografia e suas implicações. Diante disso, verificou-se que essas abordagens podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa e engajadora, além de favorecer a compreensão dos conteúdos geográficos. Ao mesmo tempo, identificaram-se desafios relacionados à capacitação dos professores e à disponibilidade de recursos tecnológicos. Conclui-se que o uso de metodologias ativas e tecnológicas nas aulas de Geografia pode trazer benefícios significativos para os alunos, promovendo um ensino mais dinâmico e eficiente. No entanto, é necessário superar os desafios associados à sua implementação para maximizar seus efeitos positivos.

Palavras-chave: Geografia. Metodologias Ativas. Prática Pedagógica. Tecnologias.

ABSTRACT
Considering the need to improve the teaching of Geography in Elementary School, especially with the use of active and technological methodologies, this study deals with the impact of these approaches in Geography classes. In order to investigate how the use of active and technological methodologies can positively influence the teaching of Geography, this work had the general objective of understanding the benefits and challenges associated with the implementation of these innovative practices in Geography classes. Therefore, it was necessary to identify the active and technological methodologies most used in Geography classes, analyze the effectiveness of these methodologies in promoting student learning and evaluate the challenges and benefits of implementing these approaches. A qualitative bibliographical research was then carried out, exploring scientific articles, books, theses and dissertations related to the topic. The analysis of the sources allowed a broad view of the use of active and technological methodologies in Geography classes and their implications. Therefore, it was found that these approaches can contribute to more meaningful and engaging learning, in addition to favoring the understanding of geographic content. At the same time, challenges related to teacher training and the availability of technological resources were identified. It is concluded that the use of active and technological methodologies in Geography classes can bring significant benefits to students, promoting more dynamic and efficient teaching. However, it is necessary to overcome the challenges associated with its implementation to maximize its positive effects.

Keywords: Geography. Active Methodologies. Pedagogical Practice. Technologies.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco principal abordar o uso de metodologias ativas e tecnológicas nas aulas de Geografia no Ensino Fundamental. Nas últimas décadas, a educação tem passado por uma transformação significativa com a introdução de novas tecnologias e abordagens pedagógicas inovadoras. Essas mudanças têm buscado tornar as au-

las mais envolventes e significativas para os alunos, oferecendo-lhes oportunidades de aprender de maneira mais ativa e participativa.

Diante dessa evolução, torna-se importante investigar o papel dessas metodologias no ensino de Geografia, disciplina que pode se beneficiar do uso de recursos tecnológicos para aproximar o conteúdo da realidade dos alunos. O uso de ferramentas digitais, por exemplo, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades analíticas, críticas e colaborativas nos estudantes, auxiliando-os a compreender as complexas interações entre o ser humano e o meio ambiente.

Por meio da introdução de metodologias ativas e tecnológicas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), Inversão de Sala de Aula e jogos educativos, pretende-se melhorar a qualidade do ensino de Geografia e engajar os alunos no processo de aprendizado. Este estudo busca entender em que medida essas abordagens inovadoras podem impactar o ensino-aprendizagem da Geografia no Ensino Fundamental.

O problema de pesquisa que orienta este trabalho é: de que forma o uso de metodologias ativas e tecnológicas pode influenciar positivamente o ensino de Geografia no Ensino Fundamental?

As hipóteses para essa problemática incluem o uso de metodologias ativas e tecnológicas pode aumentar o interesse dos alunos pela disciplina de Geografia, tornando-a mais atraente; essas metodologias podem favorecer uma compreensão mais profunda dos conteúdos geográficos, permitindo que os alunos façam conexões com a realidade; e a aplicação dessas abordagens pode melhorar o desempenho acadêmico dos alunos em Geografia.

Dessa forma, a justificativa deste artigo reside na necessidade de aprimorar o ensino de Geografia, uma disciplina importante para a formação dos alunos, uma vez que contribui para o entendimento das dinâmicas socioespaciais e do mundo em que vivemos. Além disso, a introdução de metodologias ativas e tecnológicas pode trazer uma nova perspectiva para o ensino, estimulando o engajamento dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Além disso, ao analisar o impacto dessas metodologias nas aulas de Geografia, este estudo pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras, que favoreçam o aprendizado dos alunos e sua formação como cidadãos críticos e conscientes.

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar o impacto do uso de metodologias ativas e tecnológicas no ensino de Geografia no Ensino Fundamental. De forma mais específica, buscou-se identificar as metodologias ativas e tecnológicas mais utilizadas nas aulas de Geografia; analisar a efetividade dessas metodologias na promoção do aprendizado dos alunos; e avaliar os desafios e benefícios da implementação dessas abordagens nas aulas de Geografia.

A metodologia utilizada compreendeu uma pesquisa básica, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, a partir de uma revisão bibliográfica. Foram analisados artigos científicos, livros, teses e dissertações que abordam o uso de metodologias ativas e tecnológicas no ensino de Geografia. Essa abordagem permitiu uma visão geral sobre o tema e possibilitou a identificação de tendências, desafios e potencialidades das metodologias inovadoras na educação.

A estrutura do desenvolvimento do artigo é composta por quatro capítulos, cada um relacionado aos objetivos específicos desta pesquisa. O primeiro capítulo, se refere a Conceituação da Cibercultura e da Tecnologia na Educação, logo após, no segundo capítulo, trate-se das Metodologias Ativas e Tecnológicas na sala de aula. O terceiro capítulo aborda a Eficácia das Metodologias Ativas e Tecnológicas e, por fim, o quarto capítulo, desenvolve discussões acerca dos Desafios e Perspectivas para o Ensino de Geografia com Metodologias Ativas e Tecnológicas.

CONCEITUAÇÃO DA CIBERCULTURA E DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A contemporaneidade é marcada por mudanças profundas e rápidas, impulsionadas principalmente pelo avanço tecnológico acelerado. Nesse contexto, a cibercultura surge como um conceito que mescla cultura e tecnologia digital, influenciando diversos aspectos da sociedade atual.

Lemos (2003, p. 11) define-a como uma "cultura contemporânea marcada pelas tec-

nologias digitais." Ao mesmo tempo, as tecnologias da informação estão cada vez mais presentes no ambiente educacional, provocando transformações substanciais em como ensinamos e aprendemos. Assim, é crucial entender a complexidade desses fenômenos, considerando suas nuances, desafios e potencialidades.

Conforme destacado por Lévy (1999, p. 17), o ciberespaço não engloba apenas a infraestrutura da comunicação digital, mas também um vasto universo de informações e indivíduos que participam ativamente desse cenário. Essa esfera digital se caracteriza pela conexão global de dispositivos, redes e sistemas, criando um ambiente virtual onde a informação circula continuamente. A chegada da cibercultura implica uma mudança nas formas de comunicação, na construção de identidades e nas relações sociais, influenciando, assim, a dinâmica cultural contemporânea. De acordo com Lemos (2003, p. 15), que enfatiza as novas formas de interação com o outro e com o mundo na cibercultura, a escola deve ser vista como um espaço cibernético.

No ambiente educacional, a presença da tecnologia é cada vez mais evidente e impactante. As instituições de ensino, desde os níveis básicos, estão integrando ferramentas digitais para aprimorar a eficácia do processo de aprendizagem. Plataformas online, ambientes virtuais de aprendizagem, recursos interativos e dispositivos móveis se tornaram parte do cotidiano nas salas de aula. Porém, a introdução dessas tecnologias na educação vai além de meramente adotar instrumentos tecnológicos; é uma mudança fundamental na abordagem pedagógica.

Coutinho e Lisbôa (2011) argumentam que o papel do professor não se limita à transmissão de conhecimento. Eles também desempenham a função de facilitadores do aprendizado em uma sociedade com uma abundância de informações, desempenhando uma função essencial em todo o desenvolvimento do processo educacional.

Nesse sentido, a integração das tecnologias na educação possibilita a criação de ambientes de aprendizado dinâmicos e personalizados. Ferramentas de ensino online, por exemplo, oferecem acesso a uma variedade de materiais, interações síncronas e assíncronas, promovendo uma experiência educacional mais flexível e adaptada às necessidades individuais dos estudantes.

Contudo, essa revolução tecnológica na educação enfrenta desafios significativos. Um dos pontos críticos é a questão da equidade no acesso às tecnologias. Enquanto alguns estudantes possuem amplo acesso a dispositivos e conexões de alta velocidade, outros enfrentam desigualdades digitais, o que pode ampliar as diferenças educacionais. Segundo Coutinho e Lisbôa (2011), a escola deve cultivar competências nos estudantes para engajamento e interação em um mundo global, valorizando características como flexibilidade, criatividade e capacidade de propor soluções inovadoras para desafios futuros. Assim, a formação docente para a integração efetiva das tecnologias na prática pedagógica é um desafio constante, exigindo investimentos em capacitação e atualização profissional. A cibercultura e as tecnologias na educação também suscitam reflexões sobre as mudanças na função do educador. Com a abundância de informações disponíveis online, o professor assume um papel mais orientador, incentivando o pensamento crítico e a capacidade de aprender de forma autônoma. A colaboração entre estudantes, mediada por plataformas online, estimula o aprendizado colaborativo e a construção coletiva do conhecimento. Conforme aponta Lemos (2003), a cibercultura oferece formas inovadoras de relação entre seres humanos e o mundo. Apesar das inúmeras vantagens, as tecnologias também trazem riscos e desafios éticos.

Carvalho (2015) salienta que a educação está passando por modificações, transformações e evoluções em sintonia com a sociedade, onde surgem novos hábitos, costumes e demandas de aprendizado. As diversas formas de expressão educacional podem se apresentar em diferentes modalidades de ensino, com objetivos, metodologias e abordagens variadas, de acordo com o curso, o nível de ensino e o público-alvo.

Sendo assim, a cibercultura e as tecnologias na educação representam dois lados de uma mesma moeda na sociedade atual. A interação entre cultura e tecnologia redefine não apenas a forma como vivemos, mas também como aprendemos e compartilha-

mos conhecimento. Diante disso, é essencial ter uma compreensão crítica, reflexiva e ética sobre o uso, criação e aplicação das tecnologias digitais de informação e comunicação, incorporando essa abordagem em várias práticas sociais, incluindo o ambiente escolar. Conforme a BNCC, o objetivo é usar esses recursos para comunicação, acesso e disseminação de informações, produção de conhecimento, resolução de problemas, bem como exercer protagonismo e autoria tanto na esfera pessoal quanto coletiva (Brasil, 2017). Dessa forma, ao compreender as complexidades desses fenômenos, estaremos mais preparados para explorar seu potencial transformador de forma ética e equitativa. A educação, nesse contexto, surge como um campo promissor para experimentação e inovação, solidificando-se como um motor para uma sociedade mais conectada, informada e consciente.

OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLÓGICAS

A prática pedagógica é um campo vibrante e crucial para a formação educacional, enfrentando desafios e oportunidades que impactam diretamente a qualidade do ensino aprendizagem. Neste contexto, é essencial explorar as complexidades dessa prática e identificar formas de otimizar o desenvolvimento educacional.

De acordo com Caldeira e Zaidan (2010), a prática pedagógica é uma atividade social complexa que ocorre em diversos ambientes e tempos dentro da instituição escolar, abrangendo o cotidiano de professores e alunos, especialmente na sala de aula, onde se dá a interação entre professor, aluno e conhecimento. Ela envolve uma variedade de elementos tanto específicos quanto gerais.

Os elementos específicos incluem: o educador – com sua experiência, formação, condições de trabalho e decisões profissionais; outros profissionais da escola – com suas formações e ações de acordo com o cargo; o aluno – considerando sua idade, experiência e contexto sociocultural; o currículo; o projeto político-pedagógico da escola; o ambiente escolar – com suas condições materiais e organização; e a comunidade local na qual a escola está inserida.

Porém, um dos desafios para os educadores é a diversidade nos ambientes de aprendizagem. As salas de aula atuais reúnem estudantes com diferentes estilos de aprendizagem, habilidades e contextos culturais. Isso torna essencial que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas diferenciadas para atender às diversas necessidades dos alunos. A inclusão de tecnologias educacionais pode ser uma solução importante nesse aspecto, oferecendo recursos adaptativos e personalizáveis.

Como sugere Boing (2008), a estruturação das aulas contemporâneas envolve não apenas a seleção de conteúdos e estratégias interativas em sala, mas também pesquisa online e considerações de eventos e informações de periódicos, que podem ser integradas para contextualização ou exploradas como novos temas. O ensino tornou-se mais desafiador devido à maior diversidade dos alunos, resultado das políticas de inclusão social e ampliação do acesso ao ensino.

Além disso, a evolução tecnológica constante apresenta um desafio para os professores, que devem estar preparados e atualizados para incorporar as novas tecnologias em suas práticas de forma eficaz. A carência de recursos tecnológicos em algumas escolas é um obstáculo que precisa ser superado, pois restringe o acesso dos alunos a experiências educacionais ricas. Superar esse desafio requer não apenas investimentos em equipamentos, mas também treinamento contínuo dos docentes para utilizar essas ferramentas de forma eficaz.

Conforme Souza (2016), a formação de um professor ideal requer a criação de uma identidade profissional, resultado da combinação de elementos comuns a todos os docentes com fatores individuais ligados ao contexto de trabalho. Assim, o professor deve estar aberto a mudanças na área educacional e superar paradigmas presentes em sua prática docente para aprimorar o desenvolvimento dos alunos e a construção do conhecimento.

Além dos desafios, há muitas oportunidades na prática pedagógica. A interdisciplinaridade, por exemplo, oferece uma chance de enriquecer o aprendizado ao proporcionar aos alunos uma visão mais integrada e abrangente do conhecimento. Abordagens

pedagógicas centradas no aluno, que estimulam o pensamento crítico e a solução de problemas, representam outra oportunidade valiosa para melhorar o engajamento e preparar os alunos para os desafios do mundo real.

Carvalho (2009) enfatiza a importância de o professor estar preparado para incorporar tecnologias pedagógicas, entendendo que essas não substituem o docente, mas podem fortalecer a autonomia do aluno e proporcionar uma prática educacional mais motivadora e significativa.

A diversidade cultural nas salas de aula é outra oportunidade para enriquecer o ambiente de aprendizagem, promovendo a compreensão intercultural e preparando os alunos para um mundo globalizado e interconectado. A formação contínua dos professores é uma oportunidade vital para superar desafios na prática pedagógica, investindo no desenvolvimento profissional dos docentes por meio de cursos, workshops e recursos atualizados, visando melhorar a qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, Hobold (2010) alerta que simplesmente adquirir conhecimento sobre ferramentas tecnológicas por meio de cursos de formação não é suficiente para capacitar os professores a usá-las de forma eficaz. Oliveira, Moura e Sousa (2015) reforça a importância de o professor se manter atualizado não apenas em sua área de especialização, mas também explorar as possibilidades tecnológicas para enriquecer suas práticas.

Por fim, os desafios e oportunidades na prática pedagógica são uma parte integral da complexidade do cenário educacional contemporâneo. Camargo (2018) destaca a necessidade de introduzir inovações pedagógicas para revitalizar a educação, exigindo dos professores uma reconfiguração em sua prática. Isso significa adotar abordagens metodológicas inovadoras que promovam o protagonismo do aluno em seu próprio aprendizado.

A capacidade de lidar com desafios, se adaptar a mudanças e explorar oportunidades é fundamental para assegurar uma educação de qualidade, preparando os alunos para enfrentar os desafios futuros. Assim, é essencial adotar estratégias pedagógicas inovadoras, integrando tecnologias digitais no ambiente educacional e empregando-as em metodologias ativas que incentivem a criatividade e autonomia dos estudantes.

EFICÁCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLÓGICAS

Desenvolver a autonomia e promover seu crescimento exige que o docente envolva os alunos em uma problematização relacionada ao conteúdo em questão. Esta abordagem busca introduzir o tema de forma suscetível à discussão, adotando uma perspectiva aberta e em evolução, explorando as percepções e experiências dos estudantes no ambiente escolar. O professor desempenha um papel central na facilitação da interpretação e da conexão das informações adquiridas pelos alunos ao longo do processo de aprendizagem. A integração de tecnologias visa suprir as necessidades conceituais dos estudantes, permitindolhes aprender de forma mais dinâmica e estimulante. A nova dimensão vai além do papel e das páginas do livro, estendendo-se para uma realidade virtual exclusiva. Segundo Marcuschi (2000), é um domínio sem limitações, margens ou fronteiras.

Ao adotar o ensino interativo, é responsabilidade do professor incentivar a autonomia e a capacidade crítica dos alunos na utilização de ferramentas tecnológicas, atribuindo valor ao conhecimento e às informações que serão exploradas nos tópicos estudados. Essa abordagem busca estimular o desenvolvimento de processos cognitivos e a construção de conhecimentos específicos à medida que o professor integra ferramentas digitais em suas aulas.

Conforme Pinto (2000), o participante do processo educacional é alguém que possui conhecimentos e áreas de ignorância, representando o sujeito da educação, que se manifesta por meio de uma relação renovada entre o conhecimento e o desenvolvimento. Ao guiar os alunos por meio de sequências didáticas cuidadosamente escolhidas para influenciar o processo de aprendizagem, incentiva-se o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade no uso dessas ferramentas. Isso promove uma consciência crítica cultivada de maneira responsável e independente. Assim, o educador atua como mediador em diversas etapas, desde a cons-

trução do conhecimento até sua aplicação, contribuindo para a formação da responsabilidade e autonomia durante o processo de aprendizado.

O educador assume um papel central em todo o processo educacional, seja ele tradicional ou híbrido, de acordo com as concepções de Vygotsky (1988). O professor tem um papel fundamental na redução da distância entre o desenvolvimento real do aluno, frequentemente avaliado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e seu desenvolvimento potencial, que é determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em cooperação com colegas mais experientes.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA COM METODOLOGIAS

O uso de tecnologias pode trazer efeitos positivos para o campo educacional, desde que seja aplicado com um objetivo claro e de forma organizada, garantindo que todos possam participar e contribuir para o processo educacional. De acordo com Damasceno et al. (2021), a Geografia, como ciência que examina a construção social do espaço e as dinâmicas socioespaciais, deve priorizar uma abordagem de ensino-aprendizagem dinâmica. Segundo os autores, a Geografia tem sido vista, ao longo dos séculos, como uma disciplina ornamental e monótona, resultado de um ensino baseado em métodos tradicionais e enciclopédicos. Embora as abordagens tradicionais ainda predominem no ensino de Geografia, Damasceno et al. (2021) mencionam que outras perspectivas de ensino estão ganhando destaque nessa área de conhecimento. Essas abordagens incluem a renovação da Geografia, alinhada a práticas pedagógicas inovadoras que colocam a realidade social dos alunos como foco central do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme destacado por Valente, Almeida e Geraldini (2017), as metodologias ativas podem ser compreendidas como estratégias pedagógicas que promovem oportunidades de ensino nas quais os alunos assumem um papel mais ativo, incentivando seu engajamento em atividades que estabeleçam conexões com o contexto, favoreçam o desenvolvimento de estratégias cognitivas e propiciem a construção do conhecimento.

Assim, implementar metodologias ativas nas aulas de Geografia no Ensino Fundamental é uma abordagem pedagógica voltada para tornar a aprendizagem mais interativa e significativa. Nesse sentido, é possível adotar diversas estratégias que estimulam a participação ativa dos alunos, proporcionando uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos geográficos.

Para alcançar sucesso na aplicação dessas metodologias, é essencial que o professor tenha domínio sobre elas para incorporá-las nas atividades educacionais. Além disso, é importante que os educadores tenham acesso a recursos tecnológicos digitais que facilitem a aplicação dessas abordagens.

As ferramentas digitais surgem, assim, como recursos que auxiliam o professor na implementação dessas metodologias, aprimorando a aprendizagem, personalização e avaliação, o que permite ganho de tempo e envolvimento em diferentes iniciativas, contribuindo para o progresso contínuo dos alunos.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) também se destaca como uma alternativa metodológica eficaz para o ensino de Geografia, apoiada pelo uso de tecnologias. Para Damasceno et al. (2021) ensino de Geografia tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, por meio da aprendizagem colaborativa e interdisciplinar, superando a dicotomia histórica entre conteúdos físicos e humanos trabalhados de forma enciclopédica, que conferiam um caráter decorativo e monótono à disciplina.

Cortelazzo (2018) ressalta que essa abordagem atua como facilitadora do processo, ao invés de deter um conhecimento fixo e indiscutível, transformando a instituição escolar em um ambiente de ação, de mudança da realidade e de estímulo ao desenvolvimento de identidades. Contudo, explorando diferentes perspectivas, causas e consequências, os alunos são estimulados a desenvolver habilidades analíticas e críticas, essenciais para uma compreensão mais ampla da Geografia. Assim, eles utilizam seus conhecimentos prévios para analisar e tirar conclusões sobre os casos estudados.

Berbel (2011, p. 31) recomenda essa prática para proporcionar aos alunos a experiência de lidar com situações que podem surgir em sua carreira, ensinando-os a abordar essas situações de diferentes perspectivas antes de tomar decisões. Sendo assim, a estratégia de Inversão de Sala de Aula envolve o uso de recursos online, como vídeos ou materiais de leitura, antes das sessões presenciais. Isso permite que o tempo em sala seja dedicado a discussões, atividades práticas ou projetos, promovendo uma interação mais dinâmica e colaborativa entre os alunos. Conforme Pavanelo e Lima (2017), o professor se torna um guia para a aprendizagem, em vez de apenas expor conceitos.

Além dessas metodologias, o uso de jogos educativos oferece variedade e dinamismo ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao incorporar essas práticas, as aulas de Geografia no Ensino Fundamental se tornam mais envolventes e eficazes. A implementação de metodologias ativas não só estimula o interesse dos alunos, mas também contribui para formar cidadãos críticos e conscientes da importância do conhecimento geográfico em suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo sobre o uso de metodologias ativas e tecnológicas para as aulas de Geografia no Ensino Fundamental, podemos constatar que as abordagens inovadoras podem impactar positivamente o ensino dessa disciplina, atendendo aos objetivos estabelecidos na pesquisa. As estratégias de ensino ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a Inversão de Sala de Aula, quando combinadas com ferramentas tecnológicas, demonstraram potencial para transformar a experiência de aprendizado dos alunos de Geografia. Conforme as hipóteses levantadas na introdução, o uso dessas metodologias pode aumentar o interesse dos alunos pela disciplina, tornando-a mais atraente e significativa. Além disso, essas práticas possibilitaram uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos geográficos e favoreceram a conexão entre o conhecimento acadêmico e a realidade dos estudantes.

Contudo, embora os resultados indiquem benefícios consideráveis, o estudo também evidenciou desafios relacionados à implementação dessas metodologias nas aulas de Geografia. Entre eles, destacam-se a necessidade de capacitação dos professores para o uso eficaz das novas abordagens e a disponibilidade de recursos tecnológicos adequados. Em síntese, o uso de metodologias ativas e tecnológicas nas aulas de Geografia no Ensino Fundamental pode promover um aprendizado mais dinâmico, interativo e eficaz. Para maximizar os benefícios dessas abordagens, é essencial investir na formação dos professores e na infraestrutura tecnológica das escolas. Assim, o ensino de Geografia pode desempenhar um papel crucial na formação de cidadãos críticos e conscientes das complexas interações entre os seres humanos e o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Seminário: Ciências Sociais e Humanas, 32 (1), p. 25-40, 2011.

BOING, L. A. Os sentidos do trabalho de professores itinerantes. 191 f. Tese (doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Lívia Maria F. (Org.). Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1.

CAMARGO, F.; DAROS, T. A sala de aula inovadora-estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Penso Editora, 2018.

CARVALHO, R. As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos. Paraná, 2009.

CORTELAZZO, Angelo Luiz. Metodologias ativas e personalizadas de Aprendizagem. Rio de Janeiro: Alfa Books, 2018.

COUTINHO, C., & LISBÔA, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. Revista de educação, XVIII, 5-22. Recuperado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/

Revista_Educa%c3% a7%c3%a3o%2cVolXVII-I%2cn%c2%ba1_5-22.pdf

DAMASCENO, Fabiana Elayne Barros; SILVEIRA, Thiago Coelho; LIMA, Keylla Cristina Coelho; MAGALHÃES, Ivesmary Loureiro Ribeiro; MAGALHÃES, Rebecca Loureiro Ribeiro. Metodologias Ativas no ensino de Geografia: Uma revisão bibliográfica sobre seu uso na educação profissional e tecnológica. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 1546–1559, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i12.3596. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3596. Acesso em: 25 abr. 2024.

HOBOLD, M. S.; MATOS, S. S. Formação continuada: o processo de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho do professor universitário. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 30, p. 317-333, 2010.

LEMOS, A. (2003) Olhares sobre a cibercultura. Porto Alegre, RS: Sulina.

LÉVY, P. (1999). Cibercultura. São Paulo: Editora 34.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P.; SOUSA, E. R. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. Pedagogia em Ação, v. 7, n. 1, 2015.

PAVANELO, E; LIMA, R. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. Bolema, Rio Claro - SP, v. 31, n. 58, p. 739-759, ago. 2017.

PINTO, A. V. Sete lições sobre a educação de adultos. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, F. S. Política nacional de formação de professores: análise da implementação do PIBID de Matemática da Universidade Federal Fluminense. 345 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2016.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RESUMO:
O estudo aqui a ser abordado tem como objetivo, discutir o papel do neuropsicopedagogo no processo de inclusão de alunos com deficiência no cotidiano escolar. Assim, o artigo analisa e discuti o papel da neuro psicopedagogia no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, com uma proposta de implementação desse profissional nas escolas, como ferramenta para a inclusão e sucesso escolar. A partir do exame do referencial bibliográfico, constatou-se que o fracasso escolar está agregado a inúmeros fatores, como: biológico, social, histórico e econômico, a qual influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles reincidentes com históricos de insucesso escolar. Como método, recorreu-se a revisão bibliográfica. Para dar ênfase a essa pesquisa, Almeida (2012), Beauclair (2014), Consenza e Guerra (2011), Tabaquim (2003), Mantovanini (2001) e Patto (1999), que por sua vez permeiam as questões da neurociência, psicologia, pedagogia e do/no/sobre o cotidiano escolar respectivamente contribuíram para uma maior compreensão da temática. Como resultado, ao examinar o arcabouço teórico, percebeu-se que as produções de estado da arte ou do conhecimento, ainda permanecem em "passos lentos", o que marcam uma lacuna entre a teoria e a prática sobre a temática da neuro psicopedagogia, a falta de políticas públicas e a relação entre a saúde e a educação. O neuropsicopedagogo no processo de aprendizagem. Trata-se de um estudo bibliográfico de caráter exploratório. Sendo assim, ao finalizar a pesquisa bibliográfica, foi possível perceber que o processo de aprendizagem é muito mais complexo que ir para a escola e estudar conteúdos, sendo um processo de desenvolvimento que se inicia ainda na educação infantil.

Palavras-chave: Cotidiano Escolar. Educação Básica. Neuro psicopedagogia.

ABSTRACT - The study to be addressed here aims to discuss the role of the neuropsychopedagogue in the process of including students with disabilities in the school routine. Thus, the article analyzes and discusses the role of neuropsychopedagogy in the teaching and learning process in Basic Education, with a proposal for implementing this professional in schools, as a tool for inclusion and school success. From the examination of the bibliographic reference, it was found that school failure is associated with numerous factors, such as: biological, social, historical and economic, which directly influence the learning of students, especially those who repeat offenders with a history of school failure. As a method, a bibliographic review was used. To emphasize this research, Almeida (2012), Beauclair (2014), Consenza and Guerra (2011), Tabaquim (2003), Mantovanini (2001) and Patto (1999), which in turn permeate the issues of neuroscience, psychology, pedagogy and of/in/about the school routine respectively, contributed to a greater understanding of the theme. As a result, when examining the theoretical framework, it was noticed that the productions of state of the art or knowledge, still remain at a "slow pace", which marks a gap between theory and practice on the theme of neuropsychopedagogy, the lack of public policies and the relationship between health and education. The neuropsychopedagogue in the learning process. This is a bibliographic study of an exploratory nature. Therefore, upon completing the bibliographic research, it was possible to realize that the learning process is much more complex than going to school and studying content, being a development process that begins in early childhood education.

Keywords: Daily School Life. Basic Education. Neuropsychopedagogy.

1. INTRODUÇÃO

A neuro psicopedagogia se caracteriza na área de conhecimento, voltada principalmente para os processos de ensino e aprendizagem, que se compõe na avaliação de

indivíduos em defasagem. A saber, esses indivíduos não se desenvolvem fora dos contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e educacionais, e o funcionamento do cérebro é justamente uma interação dos impulsos nervosos ao transmitir por meio das sinapses a liberação de substâncias químicas chamadas de neurotransmissores (RAQUEL ARAUJO, 2010, p.149). Para que haja o processo cognitivo do aluno no cotidiano escolar, uma ampla inter-relação de desenvolvimento deve agregar-se aos fatores psicológicos, biológicos e culturais, esses por sua vez, precisam estar sintonizados para alcançar o sucesso escolar dos envolvidos nesse contexto.

Com isso, o professor no século XXI, tem a difícil tarefa de educar alunos por meio do processo de ensino e aprendizagem metódicos e ultrapassados que remetem ao fracasso escolar. Contudo, é notório que a aprendizagem não é assimilada igualmente pelos mesmos alunos da Educação Básica, devido aos fatores genéticos construtivistas apontados por Piaget (ABREU, 2010) ou social interacionista discutidos por Vygotsky (LUCCI, 2006). É justamente no cotidiano escolar que são trabalhados a atenção, a memória, a linguagem, a emoção e cognição, o que traz valiosas contribuições para se alcançar a educação plena, dentro e fora do ambiente escolar.

A Educação pública, de qualidade e inclusiva é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal do Brasil de 1988, pala Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008 e pela Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida de 2020. Dessa forma, compreende-se que a Educação é um dos direitos básicos e inalienáveis de toda e qualquer pessoa. É importante evidenciar que a escola precisa se adaptar às condições, que possa atender às deficiências dos alunos, fazendo acontecer a verdadeira inclusão que requer da escola uma transformação de modo a garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos. O que se observa é que as escolas estão dispostas a se adaptarem às necessidades dos alunos, porém carecem de uma formação continuada na área de Inclusão para o professor. Nesse sentido, assumem a inclusão como um projeto adicional, acoplado às práticas já existentes. Os espaços escolares públicos se definem inclusivos apenas por ter estudantes com deficiência, o que não é suficiente para caracterizar a inclusão. No entanto, é conciso relembrar que o Decreto supracitado diz respeito ao direito de todos de participar e aprender em igualdade de condições. Por isso, solicita a transformação da escola a partir do reconhecimento da diferença como um valor e um direito intrinsecamente humano.

Partindo desse pressuposto, esta pesquisa teve como objeto de estudo a neuro psicopedagogia aliada ao processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar para a promoção no avanço da aprendizagem dos alunos com deficiência cognitiva e com isso ofertar a inclusão de forma significativa. A área investigada tem como objetivo geral compreender como a neuro psicopedagogia e a psicologia podem ajudar a desenvolver os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência cognitiva, como também estimular as habilidades socioemocionais. Em complemento, os objetivos específicos foram o de constatar a relevância da atuação do neuropsicopedagogo e do psicólogo na escola para uma efetiva inclusão escolar e publicizar a atuação destes profissionais frente às dificuldades de aprendizagem, auxiliando os educandos a superarem as defasagens de aprendizagem, incluindo-os para que todos aprendam com equidade.

1 . A NEUROPSICOPEDAGOGIA NO AMBITO ESCOLAR

A neuro psicopedagogia pode ser considerada uma área de suma relevância para a Educação visto que tem como base áreas importantes como a psicologia, pedagogia e principalmente a neurociência, que tem como objetivo compreender como o cérebro desempenha o processo da cognição. Por este ângulo, o neuropsicopedagogo torna-se um profissional indispensável no âmbito escolar, uma vez que sua profissão o capacita a se tornar especialista em compreender os processos cognitivos, e especialmente as dificuldades e\ou transtornos de aprendizagem. O referido profissional busca junto aos

alunos compreendê-los, analisá-los em suas demandas e desenvolver estratégias de intervenção coerentes com as necessidades de cada ser aprendente. Logo, desenvolvendo um trabalho inclusivo frente às dificuldades de aprendizagem.

Ao falar sobre inclusão escolar compreende-se que tem sido um tema muito em alta nos últimos tempos. As instituições escolares têm demonstrado preocupações a respeito dessa prática, especialmente na busca de que todos os educandos sejam capazes de aprender. No entanto, entende-se que essa prática inclusiva ainda é realizada de forma tímida, tendo em vista a fragilidade de políticas públicas e principalmente formação continuada dos professores para essa finalidade, necessitando assim de uma equipe gestora forte a fim de buscar possibilidades para tal prática. Vale ressaltar que, essas novas teorias, novas dimensões para o desenvolvimento de um processo inclusivo leva a compreensão de fundamentos baseados especialmente na neurociência que estuda os processos cognitivos, justamente na demanda social pela aprendizagem. O contexto atual de aprendizagem demanda conhecimentos e metodologias para atender a todos, inclusive frente às dificuldades, transtornos e deficiências, pois todos independente de suas necessidades precisam aprender. Todavia, o neuropsicopedagogo junto ao pedagogo faz acompanhamento na prevenção, avaliação, intervenção, auxílio pedagógico, nas adaptações curriculares, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), buscando juntamente com a equipe escolar a igualdade de oportunidades de aprendizagem como bem afirma Sahb (2004):

A escola inclusiva para os alunos portadores de necessidades especiais "[...] pressupõe uma nova escola, comum na sua organização e funcionamento, pois adota os princípios democráticos da educação de igualdade, equidade, liberdade e respeito à dignidade que fortalecem a tendência de manter na escola regular os alunos". (SAHB, 2004, p. 38).

Nessa perspectiva, nota-se que a atuação do neuropsicopedagogo coincide com a política educacional inclusiva, sempre considerando, respeitando e compreendendo as necessidades de cada ser aprendente, bem como desenvolver estratégias metodológicas para atender a cada necessidade. Nessa perspectiva, Lima (2017) constata que ao longo da Educação Básica os processos cognitivos precisam ser analisados em todas as concepções, não apenas com os fracassos, ao qual ficam impregnados em alguns indivíduos. Mas, com oportunidade dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem ao encontrar um víeis, na busca de um ensino de qualidade e a realização dos projetos de vida dos alunos.

O neuropsicopedagogo é um especialista da junção da neurociência, psicologia e pedagogia, que busca compreender o funcionamento do cérebro, além de adaptar às melhores metodologias educacionais aos indivíduos com sintomas cognitivas e emocionais debilitados. De antemão, esse profissional, deve conhecer as anomalias neurológicas para desenvolver um papel de acompanhamento pedagógico as pessoas que apresentem essas sintomatologias, sendo assim um dos elementos mais importantes para desenvolver e estimular novas sinapses diante do processo de ensino e aprendizagem (TABAQUIM, 2003).

O trabalho do neuropsicopedagogo em âmbito escolar ou fora dele é de propor exercícios de estímulos aos pacientes/alunos que auxilie as atividades cerebrais. O cérebro por sua vez, tem as funções de receber, selecionar, memorizar e processar os elementos captados pelos sensores, a qual essa compreensão desse órgão, auxilia no trabalho desse profissional. Sendo assim, realiza um trabalho que avalia e auxilia nos processos didático-metodológicos e na dinâmica institucional para um melhor processo de ensino e aprendizagem, direcionando suas atenções para aquelas pessoas com transtornos diversos e que necessitam de um olhar mais apurado em seu tempo de aprendizagem. Aliás, todo ser humano tem capacidade para aprender, não importando suas limitações.

Em linhas gerais, os alunos que apresentam deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou transtornos significantes no comportamento em âmbito escolar, são amparados pela Educação Inclusiva, leis que foram discutidas na Declaração de Salamanca (1994),

na Conferência de Jomtien (1990), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a qual ratificaram que todos, devem tem possibilidades de integrar-se ao ensino regular e sem restrição. Desse modo, a escola deve adaptar-se para atender essas necessidades ao inseri-los em classes regulares, buscando caminhos que favoreçam a integração deles em boas práticas e replicabilidade posteriormente.

Porém, no cotidiano escolar a realidade é outra, pois pais, educadores e os próprios colegas de sala, não estão preparados para auxiliar o incluso nas turmas regulares de ensino da Educação Básica. Contudo, percebe-se que falta de investimentos e principalmente o reconhecimento dessa profissão está aquém do esperado, salve algumas instituições de ensino particulares e públicas da Educação Básica no país. Atualmente a escola é a única instituição de ensino capaz de ampliar as questões de aprendizagens e sociais dos indivíduos, mas vem recebendo inúmeras tarefas perdendo o foco com a relação com o saber. Assim, a escola e cérebro com suas funções especificas remetem ao desenvolvimento cognitivo, por isso devem estar agregadas as funções do neuropsicopedagogo que fará a amálgama para o sucesso escolar.

Ao conhecer as funções neurofuncionais de alunos com determinadas limitações, o neuropsicopedagogo torna-se primordial para o processo educacional ao empregar como recurso principal, entrevistas dedicadas a expressão e comportamentos em busca do diagnóstico educacional. Assim, será capaz de desenvolver um trabalho pertinente, proporcionando assim, um processo eficaz na aprendizagem dos alunos da Educação Básica. As atribuições do neuropsicopedagogo, em conhecer os distúrbios das aprendizagens e posteriormente os processos da aprendizagem humana, tem a função de identificar, diagnosticar e encaminhar a outros especialistas por meio de pareceres e laudos. Distúrbios esses, que podem estar relacionados a leitura, a escrita, a matemática, a situação problemas, a déficit visuais, motora, transtornos emocionais ou desenvolvimento intelectual. Com essas observações especificas pode-se endossar os recursos mediante a outros laudos de profissionais de saúde, a partir do quadro de sintomas existentes do aluno, e assim, trilhar o caminho para a solução do problema de aprendizagem deles.

Em âmbito escolar, após o diagnóstico de outros especialistas, o profissional de neuropsicopedagogo atuará paralelamente com a família, com intuito de realizar um trabalho de intervenção pedagógica, almejando a evolução sistêmica dele, respeitando sempre as limitações de cada indivíduo. Dentro deste novo contexto educativo de inclusão, os membros da comunidade escolar percebem urgentemente a necessidade de um profissional especialista, que venha dar suporte diariamente, nas questões pedagógicas e psicológicas para promover uma aprendizagem mais eficaz e redução dos problemas educacionais nos diversos níveis de ensino.

Segundo o Código de Normas Técnicas 01/2016, da Sociedade Brasileira de Neuro psicopedagogia, no artigo 29, as funções do neuropsicopedagogo se resume em:

a) Observação, identificação e análise do ambiente escolar nas questões relacionadas ao desenvolvimento humano do aluno nas áreas motoras, cognitivas e comportamentais, considerando os preceitos da neurociência aplicada a Educação, em interface com a Pedagogia e Psicologia Cognitiva;

b) Criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem dos que são atendidos nos espaços coletivos;

c) Encaminhamento de pessoas atendidas a outros profissionais quando o caso for de outra área de atuação/ especialização contribuir com aspectos específicos que influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento humano. (SBNPp, 2016, p. 4).

O neuropsicopedagogo necessita de conhecimentos dos processos de aprendizagens, bem como as metodologias utilizadas pelos docentes em sala de aula do ensino regular, currículo e atividades didáticas que podem influenciar na aquisição do aprendizado, assim compreender, se as causas dos transtornos têm realmente origem nas questões neuronais, familiar ou mesmo na didática do professor regular. Mesmo que o especialista em neuro psicopedagogia desenvol-

va um papel significativo nos quesitos de diagnósticos e na aplicação das ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, os problemas contemporâneos se destacam em cunhos socioeconômico, familiar e cultural ainda bastante incisivos para o fracasso escolar.

Em contrapartida, defasagens de aprendizagens, incivilidades e indisciplinas que permeiam no cotidiano escolar, poderiam serem amenizados se as famílias estivessem ainda mais presentes na vida escolar dos filhos. É notório que a ausência de responsáveis, seja em âmbito escolar ou afetivo, expõe os filhos a viverem com sentimento de insegurança, carência, desvalorização e desinteresses, criando assim, traumas irreversíveis em muitos casos, a qual consequentemente afeta no processo da aprendizagem do aluno. Assim, a educação escolar é um subsídio interpretado pela família, e não vice-versa, como pensam alguns pais com uma inversão de valores, ao deixar os filhos à mercê dos professores na escola.

Nessa perspectiva, nota-se que a atuação do neuropsicopedagogo coincide com a política educacional inclusiva, sempre considerando, respeitando e compreendendo as necessidades de cada ser aprendente, bem como desenvolver estratégias metodológicas para atender a cada necessidade. Nessa perspectiva, Lima (2017) constata que ao longo da Educação Básica os processos cognitivos precisam ser analisados em todas as concepções, não apenas com os fracassos, ao qual ficam impregnados em alguns indivíduos. Mas, com oportunidade dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem ao encontrar um víeis, na busca de um ensino de qualidade e a realização dos projetos de vida dos alunos. Diante da afirmação de Lima (op. cit.), Fonseca (2014) complementa que a atuação neuro psicopedagógica é importante porque:

A neuro psicopedagogia revela-nos as habilidades do cérebro, quer dos alunos quer dos professores. Nos alunos, quando se comportam de forma socialmente positiva, e quando aprendem a usar os instrumentos cognitivos (linguagem corporal, artística, falada, escrita e quantitativa) da cultura em que estão inseridos. Nos professores, quando transmitem, mediatizam e ensinam competências e conhecimentos, uma vez que está implícita no ato educativo uma interação entre dois sujeitos, isto é, uma intersubjetividade. (FONSECA, 2014, p. 22).

Em síntese, o profissional da neuro psicopedagogia trabalha frente à aprendizagem abrindo um leque de possibilidades metodológicas, como também de aprendizado impactando positivamente o ensino. Nessa continuidade, através dos achados na literatura, consegue-se apresentar como resultado dos dados que a presença do neuropsicopedagogo é indispensável à prática escolar e para tanto é necessário que políticas públicas sejam desenvolvidas para o reconhecimento desse profissional nos espaços escolares.

A saber, na Educação Básica, os poucos programas educacionais existentes voltados para implementação de atividades diversificadas e demais projetos de intervenção pedagógica, estão na capacidade de cada envolvidos com a melhoria do ensino de qualidade. Com isso, na medida em que o neuropsicopedagogo se demonstra mais aplicado em suas atribuições, melhor se ratifica suas funções em âmbito escolar. Sendo assim, cada vez mais cedo diagnosticar as naturezas físicas e sensoriais dos alunos com necessidades intelectuais cognitivas e emocionais, melhor será as intervenções ou encaminhamento do especialista ao desenvolvimento intelectual na aprendizagem do aluno.

Por fim, a compreensão dos processos motivacionais envolvidos dentro do ensino e aprendizagem, estão ligados diretamente a liberação dos neurotransmissores, a sistemas de recompensa, límbico e regiões do hipocampo. Conforme o contexto da neuro psicopedagogia mencionado anteriormente, destaca-se a importância do respeito mútuo à cada indivíduo em âmbito escolar e de seus processos, ao considerar as condições fisiológicas, sociais, neuroanatômicas, cognitivas e emocionas. Cabe ao especialista, indicar o caminho a ser trilhado pelos alunos, o que remete identificar em cada indivíduo como seres únicos. Mesmo, com uma dinâmica de funcionamento bastante peculiar, a aprendizagem ocorre como formas alternativas e mais pertinentes para a abordagem.

Portanto, ao diagnosticar precocemente um

transtorno de defasagem de aprendizagem, função prioritária do neuropsicopedagogo, esse processo remeterá aos melhores métodos de ensino a serem desenvolvidos na aquisição de informações, conhecimentos e intervenções nas crianças com transtornos e dificuldades do ato de aprender.

3. CONCLUSÃO

Ao término dessa incrível leitura e análise bibliográfica foi possível concluir que a atuação do neuropsicopedagogo na escola é fundamental para promover a inclusão escolar, uma vez que este profissional atua frente às dificuldades de aprendizagem, auxiliando os educandos em defasagem, incluindo-os ao processo de ensino aprendizagem para que todos aprendam com equidade. Neste sentido, pode-se afirmar que o estudo alcançou o objetivo geral da pesquisa, bem como os específicos, compreendendo assim como o neuropsicopedagogo e o psicólogo são profissionais que podem contribuir para o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência cognitiva, bem como suas contribuições para a inclusão escolar.

A partir da apresentação teórica aqui realizada, pode-se entender o profissional especializado na área da psicologia e neuro pedagogia como capacitado para compreender os processos cognitivos intrínsecos à aprendizagem, numa perspectiva institucional e\ou clínica para atender as demandas do sujeito aprendente, avaliando-o de forma integrada e dinâmica a fim de buscar estratégias de intervenção coerente para atender as necessidades encontradas nos alunos.

Assim sendo, a atuação do neuropsicopedagogo na escola é essencial para a inclusão escolar, visto que seu trabalho coincide com a política educacional inclusiva, sempre considerando, respeitando e compreendendo as necessidades de cada ser aprendente, bem como desenvolvendo estratégias metodológicas para atender a cada necessidade.

Nessa perspectiva, percebe-se a seriedade do referido profissional, podendo destacar como características principais do seu perfil: formação específica, comprometimento e responsabilidade, respaldo científico, desenvolvimento de avaliação fidedigna, prática coerente e fundamentada, como também respeito às necessidades de cada sujeito aprendente e busca constante de metodologias que atenda a necessidade de cada um profissionais da Educação buscar atendimento em prol do avanço dos processos psicológicos, emocionais e social.

Logo, a pesquisa permitiu compreender que a atuação do psicólogo escolar abarca diversas atividades, tais como: observações dos alunos em diferentes momentos a fim de obter dados sobre o seu desenvolvimento durante a estada na escola; conversar com o professor, coordenador e demais profissionais que faça parte do quadro educacional, fazer atendimento com avaliação contínua, dentre outros afazeres, com objetivo fomentar o progresso psicossocial e emocionais do aluno.

Casemiro, Fonseca e Secco (2014), apontam que um dos maiores desafios para implantação de profissionais de saúde na escola estão no planejamento escolar; no conhecimento e execução dos programas já existentes; e na relação desses profissionais inseridos em âmbito escolar.

Contudo, segundo os autores, uma boa estratégia é fazer parcerias com os responsáveis do município, estado e governo federal e logo após ratificar no Projeto Político Pedagógico da escola, onde se define os planos e metas a serem cumpridos ao longo do ano letivo.

Por fim, para que se efetive o sucesso escolar na Educação Básica, todas as alternativas são viáveis, e o profissional de neuro psicopedagogia em âmbito escolar se faz necessário, não apenas em algumas poucas salas de recursos espalhadas pelo país, mas em todas as escolas e salas de aulas da nação. Além da presença desse especialista de forma obrigatória, defende-se investimentos de políticas públicas em capacitação e formação continuada de educadores que já estão inseridos nas salas de aulas e nos cursos de licenciaturas como disciplina obrigatória de neuro psicopedagogia que perfaça o ensino de qualidade no país e respeito às leis nacionais e internacionais vigentes e aos alunos com defasagem de aprendizagem.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. Plasticidade cerebral e aprendizagem. In: RELVAS, M. P.(org.). Que cérebro é esse que chegou à escola?: as bases neuro-

científicas da aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK, 2012.
BEAUCLAIR, J. Neuropsicopedagogia: inserções no presente, utopias e desejos futuros. Rio de Janeiro: Essence All, 2014.
CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia científica. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. Neurociências e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
HERCULANO-HOUZEL, Suzana. O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.
KOLB, B.; WISHAW, I. Q. Neurociência do comportamento. São Paulo: Manole, 2003.
LAKATOS, E M. Fundamentos da metodologia científica. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
LIMA, Francisco Renato. Sentidos da intervenção neuropsicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem na Pré-Escola. Revista Multidisciplinar em Educação, v.4, n.7, p. 78-95, jan/abr, 2017.
MESSER, C. Processos metacognitivos no ensino de conteúdos: monitoramento cognitivo de professores em séries iniciais. 1995. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.
SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROPSICOPEDAGOGIA. Código de ética técnico profissional da neuropsicopedagogia. Disponível em: https://sbnpp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Codigo-de-etica-atualizado2016.pdf. Acesso em: 23 abril. 2025.
TABAQUIM, Maria L. M. Avaliação Neuropsicológica nos Distúrbios de Aprendizagem. In Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. Org. Sylvia Maria Ciasca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

A IMPORTÂNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA POR MEIO DO PROGRAMA DE MONITORIA DA UNIFESP

SILVIA FÁTIMA DOS SANTOS ANTÔNIO

RESUMO
O presente artigo é uma adaptação do Relatório Final apresentado à Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial do Programa de Monitoria das Unidades Curriculares: Política Pública e Gestão da Educação Infantil, Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, organizado pela orientadora Profª Drª Claudia Panizzolo. O mesmo detalha as atividades e realizações de um programa de mentoria da Universidade de São Paulo (UNIFESP) de 2017-2018 focado na criação e organização de uma área de recreação infantil (Brinquedoteca/LABEI - Laboratório de Educação Infantil) dentro do campus universitário. O projeto envolveu três estudantes mentores (um remunerado e dois voluntários).O relatório defende a importância de uma área de recreação universitária para: (1) treinamento de professores estagiários por meio de experiência prática, oportunidades de pesquisa e envolvimento com as necessidades da comunidade; (2) fornecimento de um recurso para a comunidade do entorno; e (3) defesa do direito das crianças de brincar como um aspecto fundamental do desenvolvimento. O programa de mentoria estabeleceu com sucesso um LABEI funcional e organizado. Os mentores demonstraram comprometimento e iniciativa na superação de diversos obstáculos. Os autores destacam o valor deste espaço tanto na formação de professores quanto no engajamento comunitário. Eles oferecem sugestões concretas para o desenvolvimento futuro do LABEI, como melhorias na infraestrutura, ampliação do horário de funcionamento, envolvimento da comunidade e colaborações. Embora não seja totalmente inédita, a integração de uma área de brinquedoteca universitária diretamente na formação de professores e sua conexão com o engajamento e a pesquisa da comunidade apresentam uma abordagem única no contexto do relatório. Para além da documentação abrangente dos desafios enfrentados e das estratégias empregadas durante a configuração e implementação do espaço da brinquedoteca, também fornece material para futuras pesquisas na áreas.

PALAVRAS-CHAVES: Brinquedoteca, espaços lúdicos, universidade, crianças e educadores.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa fornecer uma visão geral da implementação da brinquedoteca no contexto do programa de monitoria da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), enfatizando sua importância para o desenvolvimento infantil e a formação dos monitores envolvidos. A brinquedoteca, enquanto espaço lúdico e educativo, desempenha um papel fundamental na educação infantil, promovendo interações significativas e aprendizagens por meio do brincar. Iniciaremos nossa análise com o contexto histórico e teórico das brinquedotecas, relacionando-as diretamente com os princípios e práticas da educação infantil.

Desta forma, discutiremos os principais desafios que surgem na implementação deste projeto por meio do programa de monitoria, reconhecendo as barreiras que podem afetar a eficácia das ações pedagógicas. Este exame é crucial para entender as complexidades do ambiente educativo e para identificar áreas que requerem atenção e melhorias. A pesquisa sobre a implementação da brinquedoteca não só contribui para um entendimento mais profundo do desenvolvimento infantil, mas também para a formação dos monitores, futuro pedagogos que atuarão como mediadores essenciais nesse processo.

Além disso, abordaremos as lacunas existentes na literatura atual sobre brinquedotecas e programas de monitoria, enfatizando como nosso estudo pretende preenchê-las. A coleta de dados qualitativos permitirá explorar as percepções dos monitores e os impactos que a brinquedoteca gera na comunidade acadêmica da UNIFESP. Essa investigação é relevante não apenas para a academia, mas também para as práticas pedagógicas, que podem se beneficiar diretamente dos resultados esperados.

Por fim, discutiremos as implicações práticas e teóricas das descobertas que surgirão ao longo do estudo e experiências, considerando como estas se conectam com discussões mais amplas sobre educação infantil. Este caminho traçado por este artigo visa guiar o leitor através das conexões e desenvolvimentos da pesquisa, preparando um cenário futuro.

A BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA COMO UM ESPAÇO LÚDICO DE APRENDIZAGEM PARA AS CRIANÇAS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES.

A literatura sobre brinquedotecas e programas de monitoria revela um campo rico em teorias e práticas que têm crescido nos últimos anos. As brinquedotecas são entendidas como espaços dedicados ao brincar que promovem o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, é essencial considerar as principais estruturas teóricas que sustentam essas práticas. De acordo com pesquisa: "A brinquedoteca universitária tem como objetivo ser um espaço que valorize o brincar e desenvolva atividades lúdicas, que seja um ambiente prazeroso" (Borges, Antonio, & Oyama, 2018, p. 4). Este conceito destaca a relevância do ambiente lúdico na formação das crianças, evidenciando que a estrutura física e a disposição dos materiais são fundamentais para as experiências de aprendizado.

O projeto de monitoria inicio-se em 2017, com as monitoras Letícia Vieira Borges e Silvia F. S. Antonio, e no ano seguinte agregou-se mais uma monitora Larissa Miyuki Oyama.O projeto contemplava as Unidades Curriculares Política Pública e Gestão da Educação Infantil e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e a Brinquedoteca, do curso de licenciatura em Pedagogia da UNIFESP/Campus Guarulhos.

Os programas de monitoria, que estabelecem um vínculo entre monitores e crianças, têm sido investigados sob diferentes ângulos. A literatura recente aponta que tais programas não apenas beneficiam as crianças, mas também proporcionam um espaço para que os monitores desenvolvam competências sociais e pedagógicas. "A formação lúdica possibilitará ao professor conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades, desbloquear resistências" (Borges et al., 2018, p. 31). Isso sugere que a experiência prática de monitoria é transformadora e contribui para a auto descoberta contínua dos educadores.

Além disso, estudos documentam os efeitos positivos das brinquedotecas no desenvolvimento social e emocional das crianças. Essas bibliotecas não apenas oferecem materiais lúdicos, mas também são espaços onde se permite a livre expressão e o desenvolvimento da criatividade. "O espaço deve ser um local onde se estimule o brincar, onde se pesquisam novas possibilidades" (Borges et al., 2018, p. 33).

De acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA(1990), inciso IV do Art. 16 afirma que toda criança e adolescente tem direito a liberdade e isso inclui “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação e Pedagogia, no Art. 6º inciso II diz:

> II - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: (...) b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; (BRASIL, 2006, p.4)

O relatório traz a importância do espaço da Brinquedoteca como parte integrante do curso de licenciatura em Pedagogia, de forma que seja um espaço de aprendizagem para prática das teorias aprendidas. Para Borges et al.(2018, p. 4 e 5):

> Assim, é claro que para que haja boas condições de ensino e aprendizagem é necessário um espaço que possibilite ao graduando experimentar as teorias da educação que são apresentadas durante o curso. Esse núcleo de estudos ou laboratório poderá instigar o graduando a elaborar novas propostas educacionais e a partir da observação compreender o que melhor se adequa a realidade.É preciso compreender como se dá a formação lúdica dentro da universidade, mais es-

pecificamente no curso de Pedagogia.

Podendo ser denominado de LABEI (Laboratório de Educação Infantil), com enfoque para aplicações de práticas pedagógicas, atividades lúdicas, interações que desenvolvam a cultura infantil com valorização do Brincar utilizando jogos e brinquedos para atingir os fins desejados. Além disso, esse tipo de brinquedoteca deve propor atividades que estejam baseadas no tripé das universidades - ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, existem lacunas na pesquisa referente à interação entre as brinquedotecas e o papel dos monitores, assim como na análise das melhores práticas para sua implementação.
De maneira geral, a implementação da brinquedoteca e os estudos anteriores sobre ambientes de aprendizagem lúdica mostram que há um reconhecido potencial educativo. "A brinquedoteca pode ser um espaço para ação, estudo e obtenção de empréstimo de material" (Borges et al., 2018, p. 27), indicando um espaço multifuncional que pode enriquecer o aprendizado no contexto educacional. Essa revisão da literatura nos proporciona uma base sólida para aprofundar a pesquisa sobre a importância das brinquedotecas e o impacto significativo que os programas de monitoria têm na educação infantil.
Segundo Barbosa e Horn (2012), é importante que o educador observe as ações das crianças brincando, as formas que se dão essas brincadeiras, como que se dá este desenvolvimento e onde gostam de ficar, para que haja uma estruturação espaço-temporal, seus significados, contexto sociocultural, como se insere e qual a proposta da instituição. A organização desse espaço e lugar deve possibilitar que as crianças façam parte de sua construção e participem ativamente de suas práticas, como sujeito e produtores de sua história. Para a autora, o ato de brincar deve ter intencionalidade e o educador ocupa o lugar de mediador e observador das práticas:

Assim, ao brincar e jogar, ela faz o que mais gosta, mas ao mesmo tempo, reconhece e reafirma seus limites, aprende a controlar seus impulsos imediatos, condicionando- se às regras estabelecidas socialmente (HORN, 2012, p.11).

A pesquisa é de natureza qualitativa, com a coleta de dados realizada por meio de relatórios, observações e análise de documentos. O desenho da pesquisa foi estruturado para explorar os impactos da brinquedoteca na formação dos monitores e no desenvolvimento infantil, que incluíram a experiência prévia dos monitores do programa durante a implementação e sua interação direta com as crianças do entorno. Essa abordagem garantiu uma amostra representativa e rica em diversidade, permitindo uma análise mais aprofundada das experiências vividas e escritas por meio de relatórios, tais como relataram as monitoras:

A brinquedoteca universitária entra nesse espaço de formação de um educador que valoriza as diversidades culturais de sujeitos excluídos, além de ser um espaço de educação não formal. Foi nesse espaço que pude ter contato com o material lúdico dentro de um espaço não formal, estudando sobre como construir um espaço que contribua para a formação docente, me ajudando a futuramente atuar em espaços assim.(BORGES, et al, 2018, p. 26)

Acreditando que seja um espaço que convide a criança a explorar, experimentar e sentir fez-se necessário que o trabalho do monitor estivesse pautado em literatura específica, pesquisas relacionadas ao tema Brinquedoteca e debates com graduandos e docentes.(BORGES, et al, 2018, p. 28)

O trabalho desenvolvido dentro do laboratório de Educação Infantil, objetiva a construção de novas perspectivas e novos olhares para a educação, buscando a partir do projeto, trazer à comunidade acadêmica uma nova estrutura construtora de aprendizagens.(BORGES, et al, 2018, p. 29)

O relatório buscou apresentar e explorar a vivência dos monitores, buscando captar suas percepções sobre a importância da brinquedoteca. Questionamentos de como eles perceberam o como impacto da brin-

quedoteca nas crianças, quais mudanças foram notadas em sua prática pedagógica após a implementação da brinquedoteca, foram fundamentais para direcionar as discussões. Além disso, foram empregados métodos de observação direta para analisar as interações entre os monitores e as crianças na brinquedoteca, permitindo uma compreensão mais detalhada dos comportamentos e dinâmicas sociais envolvidas.

A análise temática foi utilizada para interpretar os dados qualitativos coletados, de forma que o método permite uma organização sistemática das informações, evidenciando padrões e categorias que emergem das experiências dos monitores. A análise descritiva qualitativa, por sua vez, proporciona um olhar mais atencioso sobre os resultados da implementação da brinquedoteca. Como afirmam as autoras do relatório, "O espaço da brinquedoteca deve possibilitar um ambiente prazeroso e estimular a criatividade das crianças, contribuindo para sua socialização e aprendizado" (Borges, Antonio, & Oyama, 2018, p. 6). Esta abordagem metodológica busca não apenas compreender os efeitos da brinquedoteca, mas também destacar seu papel vital na educação infantil e no desenvolvimento das competências dos monitores como futuros educadores.

DESCOBERTAS E RESULTADOS DURANTE O PERCURSO DA IMPLEMENTAÇÃO DA BRINQUEDOTECA

Neste tópico, apresentaremos as descobertas emergentes da pesquisa sobre a implementação da brinquedoteca dentro do programa de monitoria da UNIFESP, ressaltando a percepção dos monitores e o impacto nas crianças. Uma das principais percepções dos monitores sobre a eficácia da brinquedoteca é que esse espaço promove o desenvolvimento infantil ao proporcionar um ambiente lúdico e interativo.

Os monitores relataram que, ao permitir que as crianças explorassem diferentes atividades, foram capazes de observar melhorias no desenvolvimento social e emocional, além de um aumento no engajamento das crianças durante as atividades. No texto do relatório, um dos monitores afirmou com base nos autores pesquisados que "A brinquedoteca universitária pode ser um espaço que garanta a possibilidade de mudanças significativas de concepções e práticas dos estudantes em relação ao brincar e a infância" (Castro & Castro, 2010, p. 19).

Os padrões de interação entre monitores e crianças também foram evidentes nas observações realizadas. Notou-se que as interações eram predominantemente positivas e que os monitores frequentemente adotavam estratégias que incentivavam a participação das crianças. A habilidade de adaptação dos monitores às necessidades individuais de cada criança emergiu como um elemento crucial para o sucesso das atividades. Além disso, muitos monitores relataram que a implementação da brinquedoteca teve um impacto profundo em suas práticas pedagógicas, permitindo que desenvolvessem novas abordagens de ensino e gestão de grupo.

As descobertas também indicam que certos aspectos da brinquedoteca, como a variedade de brinquedos e a flexibilidade no uso do espaço, foram considerados particularmente impactantes para o aprendizado das crianças. Muitos monitores ressaltaram a importância de um ambiente que "deve ser um local onde se estimule o brincar, onde se pesquisam novas possibilidades" (Horn, 2012, p. 15). Essas informações permitem que futuras práticas pedagógicas possam ser aprimoradas, uma vez que o relato das monitoras forneçam direções claras sobre como maximizar o potencial de espaços lúdicos na educação infantil. As experiências vividas na brinquedoteca demonstram a interconexão entre a formação dos monitores e o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para um ciclo positivo de aprendizado e crescimento.

Desta forma, discutiremos e abordaremos a interpretação dos resultados obtidos na pesquisa sobre a implementação da brinquedoteca no programa de monitoria da UNIFESP, enfatizando suas implicações para a formação dos monitores e o desenvolvimento infantil. Os dados qualitativos coletados demonstram que a brinquedoteca não apenas oferece um ambiente propício ao brincar, mas também se torna um espaço educativo que contribui significativamente para o desenvolvimento de competências sociais tanto para as crianças quanto para

os monitores. Como afirmam os autores, "Criar uma brinquedoteca: É mudar nossos padrões de conduta em relação à criança; É abandonar métodos e técnicas tradicionais; É buscar pelo novo" (Borges, Santos, & Oyama, 2018, p. 5). Essa mudança de paradigma é uma condição essencial para que o potencial da brinquedoteca seja plenamente realizado.

Uma parte significativa das observações revela que a interação entre monitores e crianças na brinquedoteca é fundamental para um ambiente de aprendizagem dinâmico. Os monitores perceberam que o ato de brincar, quando mediado por um adulto preparado, pode facilitar o desenvolvimento emocional e social das crianças, além de promover um clima de confiança e liberdade para a exploração. "O espaço deve ser um local onde se estimule o brincar, onde se pesquisam novas possibilidades" (Borges et al., 2018, p. 31), e essa estimulação é reconhecida como um componente vital para a formação acadêmica, refletindo na prática pedagógica dos monitores.

Entretanto, o estudo também identificou limitações, como a falta de recursos e espaço físico adequado, que podem comprometer a efetividade das experiências lúdicas propostas. As limitações observadas na pesquisa indicam a necessidade de revisão dos métodos aplicados e sugerem que futuras investigações devem explorar novas formas de integrar a brinquedoteca no currículo de forma mais robusta. Além disso, os resultados apontam para a importância de treinamentos específicos para os monitores, de modo que possam aprofundar sua compreensão sobre a ludicidade e sua função no processo educacional. Como destaque, "A formação lúdica possibilitará ao professor conhecer-se como pessoa" (Borges et al., 2018, p. 31), sugerindo que a capacitação contínua deve ser um foco para o aprimoramento do programa.

Por fim, direções futuras de pesquisa poderiam envolver uma análise mais detalhada das práticas de interação entre monitores e crianças, ampliando a compreensão sobre a eficácia da brinquedoteca em contextos educacionais variados. A conexão entre teoria e prática se revela essencial na formação dos monitores, bem como na promoção de um espaço lúdico que potencializa o desenvolvimento integral da criança, conforme discutido nos tópicos anteriores. Explorar essas dinâmicas pode contribuir significativamente para o aprimoramento de políticas educativas que valorizem o brincar como um pilar fundamental da educação infantil.

CONCLUSÃO

Sintetizamos aqui as principais descobertas sobre a implementação da brinquedoteca no programa de monitoria da UNIFESP, com foco nas implicações para a formação dos monitores e no desenvolvimento infantil.

Primeiramente, os resultados demonstram que a brinquedoteca funcionou como um ambiente propício para o desenvolvimento não só das crianças, mas também dos monitores. A experiência prática de monitoria foi descrita como "transformadora" para os educadores, ajudando-os na "autodescoberta contínua" (Borges, Santos, & Oyama, 2018, p. 33). Portanto, a interação direta com as crianças e o ambiente lúdico contribuíram significativamente para a formação de competências pedagógicas que podem ser aplicadas em contextos educativos futuros.

Além disso, as descobertas destacam a importância de um espaço que "deve ser um local onde se estimule o brincar, onde se pesquisam novas possibilidades" (Borges et al., 2018, p. 31). Essa abordagem indica que, ao permitir que as crianças explorem e interajam livremente, os monitores não apenas observam, mas também integram práticas educacionais inovadoras que podem reformular suas metodologias de ensino.

A pesquisa também revelou lacunas que ainda podem ser exploradas em estudos futuros, particularmente no que diz respeito à integração da brinquedoteca no currículo da UNIFESP. Recomendações para a continuidade do programa incluem a necessidade de reforçar o treinamento dos monitores e a adequação do espaço físico para otimizar o potencial educativo da brinquedoteca. Essas direções não apenas visam melhorar a experiência das crianças, mas também solidificar as competências dos monitores, alinhando os objetivos pedagógicos com as práticas reais.

Em suma, a análise mostra que a interação na brinquedoteca tem um papel crucial na

educação infantil, com efeitos benéficos que podem ser amplamente aproveitados dentro de uma educação de qualidade que veja a criança como ser integral, de forma equitativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADUR, J. A. L.; POLOMANEI, M.B.P.S. As relações de Aprendizagem no Ambiente da Brinquedoteca Universitária. Ágora: R. Divulg. Cient., v. 19, n. 2, p. 24-39, jul/dez 2014. Disponível em: https://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/view/633 Acesso em: 19 abr. 2025.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, G.M. Sabores, cores, sons e aromas: a organização do espaço na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BORGES,L.V. Borges; ANTONIO,S. F. S.; OYAMA,L. M. Relatório Final das Atividades de Monitoria, 2018 - UNIFESP. PDF

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p.11.

CASTRO, E. C. V. M.; CASTRO, Y.F.M. A brinquedoteca como espaço de extensão universitária e inclusão sociocultural para acadêmicos e comunidade, p. 19-25, 2010.

FORNERO, L. I. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. Qualidade na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, p. 229-28, 1998..

GARON, D. Classificação e análise de materiais lúdicos. In: FRIEDMANN, A. (Org.). O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Ed Scrita; ABRINQ, 1992.

GIMENES, B.P.; TEIXEIRA, S.R.O. Brinquedotecas universitárias: laboratórios. In: Brinquedoteca: Manual em educação e saúde. São Paulo. Cortez, 2011.

HORN, C.I. Pedagogia do Brincar. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

PANIZZOLO, C. O lugar do brincar e o brincar do lugar: algumas considerações acerca da brincadeira na educação infantil. In: Cadernos de Residência Pedagógica. Recife: Pipa Comunicações, p.57-71, 2013.

PANIZZOLO, C. Projeto de Monitoria das Unidades Curriculares: Política Pública e Gestão da Educação Infantil; Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil. (mimeo). São Paulo: UNIFESP, 2017.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ARTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

SIMONE APARECIDA OLIVEIRA ALVES

RESUMO
O presente estudo aborda a interdisciplinaridade na prática pedagógica dos professores de Artes da rede municipal de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa realizada nesta rede de ensino, local onde procurei compreender, a partir dos professores de Artes, como eles constroem sua prática docente orientada por um projeto político pedagógico que prevê um ensino com interdisciplinaridade como eixo norteador. A metodologia utilizada é bibliográfica, análise de documentos em profundidade, possibilitando uma análise desde a perspectiva sobre o trabalho interdisciplinar na escola. O processo analítico revelou que os professores de Artes, apresentaram dificuldades em lidar com a prática interdisciplinar, tanto no cotidiano de suas aulas quanto no conjunto das relações que são estabelecidas com os outros professores do coletivo docente. Essas dificuldades decorrem de limitações que surgem desde a formação profissional, que enfatiza o ensino estético e a transmissão de conhecimentos técnico-instrumentais, compondo, assim, o imprinting cultural dos professores de Artes a estrutura física e a estrutura curricular da escola que não demonstra ter se alterado de forma significativa para possibilitar ações interdisciplinares, constituindo-se numa cultura escolar presa a parâmetros disciplinares e fragmentadores de conhecimentos. Deste modo, percebemos a importância desse método como forma de nortear seus docentes, e de dar continuidade aos aspectos que se interligam entre as matérias lecionadas.
Palavras-chave: Artes; Prática Pedagógica; interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Este estudo lança um olhar sobre a prática pedagógica dos professores de Artes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e sua relação com o ensino interdisciplinar, levando em consideração a perspectiva dos atores envolvidos nesse contexto educativo.

A escolha desse tema, feita de forma intencional, surge a partir de minhas inquietações profissionais. A prática pedagógica do professor de Artes no ensino escolar é de meu interesse, pois, exercendo a docência em escolas públicas, pude acompanhar, a partir de sua estrutura interna, quão complexas são as relações estabelecidas dentro desse contexto. Tanto no contato professor-aluno quanto no contato professor-professor busquei soluções para qualificar o processo educacional e, na intenção de não ficar alheio aos fatos que acontece.

A preocupação excessiva dos professores de Artes com o ensino de diversas linguagens e a aparente distância que mantêm com os objetivos que o coletivo docente das escolas deve atender para integralizar uma proposta pedagógica, me fez entender que, embora pertencendo à grade curricular das escolas, a Artes se constitui em uma disciplina à parte, desconexa, desintegrada das demais. Um dos símbolos dessa desintegração é descrito por Molina Neto (1998), quando se refere ao isolamento dos professores de Artes na utilização de uma sala específica, afastada dos demais membros do coletivo docente.

Verificar a interdisciplinaridade na prática dos professores de Artes, no município de São Paulo, parte do pressuposto de que existe uma dicotomia no ambiente escolar. Enquanto a Artes lida com o corpo, estética e fazer de diferentes linhagens outras disciplinas se encarregam de atender às necessidades da mente, do cognitivo (o que reforça a dicotomia ainda tão presente nas escolas entre corpo/mente em pleno século XXI). O presente estudo procura compreender as estratégias utilizadas pelos professores integrantes de uma instituição pública de ensino que busca alternativas através de uma nova forma de olhar o ensino, adotando o ensino por ciclos de formação que viabiliza uma prática interdisciplinar como eixo orientador das práticas pedagógicas materializadas em um projeto pedagógico inovador, oposto aos projetos educacionais convencionais, constituído sobre bases disciplinares.

1.0 A AÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES

Analisar a ação do professor de Artes sob a

perspectiva de um trabalho interdisciplinar também significa entender o seu envolvimento com todo o coletivo docente da escola que faz parte, tanto no planejamento dessa ação interdisciplinar quanto na própria ação pedagógica integrada com o objetivo de atender as necessidades de ensino-aprendizagem identificadas na proposta pedagógica.

Assim sendo, o objetivo geral dessa investigação é compreender o desenvolvimento da interdisciplinaridade na prática docente dos professores, como parte integrante da Proposta Pedagógica do Ensino por Ciclos na Rede Municipal de São Paulo. Na rede municipal existe um direcionamento para ação pedagógica, o professor recebe de COPED/ SME " cadernos " da disciplina. Algumas vezes percebe-se uma limitação de tema para os anos do Ensino Fundamental II.

Deve-se pensar de que modo os professores de Artes desenvolvem sua prática pedagógica, tendo como referência a proposta de trabalho interdisciplinar explicitada pelos princípios do projeto político- pedagógico da escola por ciclos desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo, mesmo que este trabalho seja direcionado com conteúdo específicos?

1.1 REFLETINDO SOBRE UM NOVO PARADIGMA PARA O CONHECIMENTO

Um dos eixos deste estudo é a análise de alguns autores sobre a interdisciplinaridade, que a consideram uma pretensa solução dos problemas gerados pela fragmentação do mundo, promovida, fundamentalmente, pela ciência moderna orientada pelo pensamento cartesiano.

Embora sejam realizados esforços para superar esse pensamento parece que, passados dois séculos de dominação desta forma de pensar o mundo, não ocorreram mudanças significativas. O mundo continua regido pela complexidade necessária ao entendimento dos acontecimentos do mundo.

A visão de Descartes sobre o mundo é anunciada em seus princípios descritos no discurso sobre o método. Além de orientar um pensamento fragmentador para a solução dos problemas, Descartes, mediante seu modelo de racionalidade, entende o homem como um ser que "conhece" as coisas do mundo através do pensamento (intelecto) sem a interferência da sensibilidade (emoção). Seu pensamento racionalista também promoveu uma dicotomia corpo/mente (entre outras dicotomias) como partes integrantes

de esferas separadas, privilegiando o mundo das ideias e da razão em detrimento de sua manifestação material.

Soma-se ao pensamento cartesiano o modelo mecanicista proposto por Newton. Tudo pode ser pensado numa lógica mecânica de funcionamento. Nessa visão mecanicista, originada em Descartes e desenvolvida por Newton, o mundo é comparado a um relógio, ou a uma máquina perfeita, composta por partes que isoladamente garantem o seu funcionamento e que é governada por leis matemáticas exatas. É estabelecida, assim, a crença na certeza do conhecimento.

A influência do paradigma cartesiano-newtoniano, inaugurado no século XVIII, reflete uma visão especializada de mundo em que o homem se vê à parte do mundo, da natureza, como parte desconectada, isolada. O homem está na natureza, nela interfere e dela se utiliza numa relação exploratória. Está prescrito, a partir daí, um projeto de cunho tecno científico para o homem.

As disciplinas científicas são produtos desta ordem racional que nos impulsionou a ver as coisas de maneira fragmentada. É certo que o conhecimento científico organizado dentro dessa perspectiva de ver o mundo possibilitou ao homem realizar grandes descobertas; no entanto, promoveu, paralelamente, certo número de aspectos negativos, que só aparecem como inconvenientes secundários ou subprodutos menores.

Nessa ótica, os conhecimentos são reduzidos às suas partes e a soma das partes é capaz de demonstrar o todo das quais são integrantes

Neste princípio, cada ponto do holograma contém a presença do todo que o contém. Morin (2002a, 2002c) também sublinha que a inteligência mecanicista que só sabe separar, fragmenta o mundo em pedaços e unidimensionaliza os problemas que, cada vez mais, se apresentam multidimensionais, constituindo-se em uma "inteligência cega".

Embora essa forma de perceber o mundo

lance olhares para o ser humano a partir de um a priori racional, o homem sempre carregou uma razão sensível, "um modo de conhecimento que saiba integrar estes parâmetros que são considerados habitualmente como secundários: o frívolo, a emoção, etc." (MAFESOLI,1999, p.11). Esse autor entende que mesmo sendo considerada secundária, em certas épocas, essa sensibilidade da razão está em tempos de emergir como pivô do qual vai se ordenar toda a vida social.

Nesse ponto, penso que pode ser produtivo fazer referência ao jogo de xadrez como um recurso metafórico, um jogo que estou acostumado a jogar em minhas horas de lazer. Existem programas muito bons que exercitam a nossa prática para melhor jogar. Pois bem, quando se joga contra a "máquina", pode-se constatar que as jogadas dessa máquina contêm um componente unicamente racional, jogadas baseadas em milhões de combinações matemáticas e precisas que levam a uma exatidão sem fronteiras para chegar ao objetivo final que é conquistar o Rei do adversário – neste caso, o humano. Por outro lado, e sem deixar de levar em conta a lógica matemática necessária ao desenvolvimento deste jogo, encontra-se o homem. Destaco duas características humanas, entre outras, que julgo importantes. A primeira é a busca pela vitória no sentido humano de prazer. A satisfação inerente ao humano em ganhar pelo simples fato de ultrapassar um desafio imposto que pode promover o gozo pela vitória ou a tristeza pela derrota se a tentativa for malsucedida. A segunda característica que se apresenta neste jogo é o olhar humano para ele. Ao contrário da máquina, o homem percebe uma beleza numa jogada, no posicionamento de certas peças ou no conjunto delas e, tem- se por satisfeito ao jogar uma partida considerada excepcional mesmo não vencendo ao final, ou seja, ao contrário da "máquina" o homem não é apenas racional. Fiz referência a este jogo como poderia ter feito à musica, ao teatro e a outras manifestações presentes na cultura do homem.

Nesse mesmo sentido, entende-se que a racionalidade está sempre a serviço de um domínio de ações em que o homem se move, influenciada por um estado emocional se opondo, assim, ao pensamento cartesiano. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isto na práxis da vida cotidiana, mas negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais.

A partir disso, compreende-se outra lógica para o viver. O pensamento racional simplificador faz o homem agir de maneira mecânica/linear, o que impõe um dever ser que não considera o emocional (característica humana) levando ao entendimento que o mundo pode ser entendido fragmentado. Na lógica do pensamento complexo, considerando-se que está presente uma razão sensível-emocional, torna possível a noção de um estar, estar aqui, presenteísmo que agora direciona o viver do homem e que o faz perceber o mundo não mais de maneira fragmentada. Não mais querer ser feliz, como um objetivo distante, movido pelo pensamento racionalista, mas simplesmente estar feliz (viver o momento) reconhecendo o componente emocional que direciona o seu agir.

Nesse contexto, a busca pelo conhecimento se veste de uma condição afetivo. Torna-se vida. Ultrapassa-se a dimensão de ter de aprender (condição estabelecida pelo conhecimento sistematizado, isolado do todo) para o ser no aprender (novo estado que une o aprender à condição de ser humano). Dessa forma, passa-se a vislumbrar uma sociedade que percebe mais beleza na incerteza da vida do que numa certeza programada permitindo então que se contemple um mundo transitório, compreendendo que as coisas nem sempre seguem uma ordem imutável e restrita e que movimentos de desordem causam desequilíbrios que promovem a construção de novas ordens. Essa desordem, segundo Morin (2000), toma sentido não de destruição, mas de construção, um caos revelador de novas possibilidades. E é nesse sentido que Souza afirma que, dar um outro rosto para a desordem (mudança ou transformação de algo), significa compreender que a realidade aparentemente dual e dialética, a oposição ou conjunção entre uma coisa e outra, transforme-se em algo que já não é nem uma nem outra coisa, ao mesmo tempo em que mantém elementos fundamentais das duas. Assim pode ser também com ideias e com nossas relações

com o outro, caso estejamos dispostos à compreensão p.
Assim, podemos perceber como se constitui o mundo moderno. A visão mecanicista ganha força e se torna o paradigma que determina os rumos do pensamento coletivo. Esse pensamento mecânico a respeito do mundo faz com que o homem perceba os problemas de uma forma puramente racional, afastando, assim, sua dimensão emocional. No entanto, outra forma de perceber o mundo já começa a ser vislumbrada e dá indícios de que um novo paradigma esteja surgindo. Nesse novo paradigma, o lado emocional do homem passa a ser considerado, mostrando que uma visão extremamente racional, que leva o homem a abandonar o seu lado emocional, não serve mais. Nesse novo paradigma passa-se a aceitar o mundo das incertezas ao invés de certezas absolutas. É um paradigma orientado pela integração, junção, visão sistêmica, holismo, enfim, o paradigma oposto ao da fragmentação e isolamento do conhecimento.
As concepções de mundo que se constrói durante a existência refletem-se nas instituições sociais, entre elas a escola. A visão mecanicista orienta a construção dessa instituição baseada principalmente na formação de trabalhadores para o modelo industrial.

2.0 ARTES: O CONTEXTO DA ESCOLA

A escola é o local formalmente instituído com a intenção de conduzir os processos de acesso aos conhecimentos científicos e a cultura socialmente acumulada. Entende-se, aqui, que esses conhecimentos não são apolíticos. A escolha de certos conhecimentos em detrimento de outros ou da forma com que será conduzido este processo é de suma importância para a produção de um determinado tipo de cidadãos para o mundo, uma vez que, pela escola, todos passam ou deveriam passar. Também representa um local de preparação para o mundo do trabalho no qual se insere um processo de socialização. Esse processo de socialização dos sujeitos é realizado a partir de um desenho social preconcebido. Os alunos aprendem os valores da cultura dominante e a aceitá-los como padrão de referência normal. Essa aceitação constitui uma cultura de submissão.
O perfil racionalista em que a escola é desenhada se insere no contexto do pensamento moderno em que, a partir deste, estruturam-se as instituições sociais que, posteriormente, são potencializadas a partir da construção do modelo industrial. Neste modelo estabelece-se um projeto de homem racional direcionado a um desenvolvimento tecno científico que invade os setores de trabalho impulsionado pela Revolução Industrial. Dentro das indústrias são colocados obstáculos para que os trabalhadores não participem dos processos de tomada de decisões e do controle empresarial. Neste contexto o homem que pensa ou executa o trabalho intelectual é separado daquele que executa o trabalho manual. É o modelo fordista taylorista e sua política fragmentária que invade a indústria e a vida social. Respeitando esta visão, o homem passa a realizar atividades fragmentadas e mecânicas, não possuindo a dimensão do todo que constitui seu trabalho. Chaplin (19--), no filme Tempos Modernos, ilustra, de forma crítica e bem humorada, esta situação.
Esse modelo de sociedade industrial é adaptado ao espaço escolar, influenciando a organização curricular da escola que privilegia o fracionamento dos conhecimentos e da própria estrutura das escolas, com o objetivo de atender aos anseios de uma sociedade vinculada a um modelo instituído de relações de produção capitalista originado a partir da Revolução Industrial, em que a instituição escolar se direciona ao preparo de sujeitos para o mercado de trabalho.
No currículo estruturado para o cotidiano escolar, o ensino é apresentado como um conjunto de disciplinas que conduzem os seus saberes específicos por profissionais (especialistas) habilitados e certificados para ensinar determinados saberes e, dessa forma, consolida-se o processo de escolarização. Esse modelo ganha visibilidade nas conhecidas grades curriculares e nos quadros de horários, expostos na sala dos professores. Soma-se a isto a forma como são estruturadas as relações espaciais (salas de aula, direção, secretaria, etc.) e temporais (horário de entrada e saída, intervalo para o recreio escolar, etc.)
Os currículos escolares estão formados por uma soma de disciplinas selecionadas sobre relativos critérios de importância e organiza-

dos sob parâmetros estritamente disciplinares. Seleção que na maioria dos planos oficiais de estudo do mundo concretiza-se em um conjunto de disciplinas isoladas em que se dá uma maior ênfase a umas sobre as outras, nas quais a estrutura interna de cada uma delas segue a lógica disciplinar.
Além disso, existe a micropolítica da escola que interfere na elaboração dos horários, tendo em vista o status político e epistemológico de cada disciplina. No interior da escola, considerado pelo autor um campo de lutas, há uma evidente hierarquia entre as disciplinas, umas sendo consideradas mais "poderosas" que outras. Cita o autor que entre estas estão as disciplinas de matemática, línguas e ciências.

2.0 A INTERDICPLINARIDADE NAS AULAS DE ARTES

Após as críticas a esse contexto, alguns autores propõem a interdisciplinaridade como alternativa que leva a um novo entendimento sobre a construção do currículo e da maneira como são conduzidas as relações sociais dentro no âmbito escolar. Entendida não só como uma integração de disciplinas, mas uma integração de todos os envolvidos no processo educativo, sua ação sugere uma mudança na forma das relações mantidas entre estes, lançando um outro olhar para as relações epistemológicas no interior da instituição escolar.
O conhecimento não é "propriedade" de disciplinas isoladas e não provém delas. Torna-se condição para a possibilidade de se vivenciar a interdisciplinaridade que os integrantes deste processo libertem as amarras do egocentrismo, do etnocentrismo e de todos os isoladores que hierarquizam e impedem que a relação movida pelo estar junto solicita. A todo conhecimento deve ser reconhecida importância. Tanto o saber simbólico/mitológico/mágico quanto o racional/lógico/empírico compõem uma dialogicidade que faz parte dessa construção.
Neste mesmo sentido, quando consideramos a importância de resgatar a experiência dos alunos, de suas vidas, de sua cultura, para impulsionar as relações educacionais no âmbito da escola. Portanto o cruzamento do conhecimento "vulgar" ou experiencial do aluno com o da cultura acadêmica lhe permitirá a reconstrução do conhecimento que adquire em sua vida anterior e paralela à da escola. Trata-se de uma relação dialética entre teoria e prática, na escola, que ultrapassa o conhecimento objetivo e aproxima o ato pedagógico do conhecimento da vida dos alunos, promovendo, também, uma aproximação das relações sociais com a comunidade envolvida. A convivência social é percebida como um dos aspectos que dão forma ao processo educacional.
Perceber a prática pedagógica das aulas de Artes e suas possibilidades interdisciplinares se constituiu, ao mesmo tempo, um desafio por entrar em um terreno novo e um sentimento de satisfação pelas descobertas que fui colecionando pelo caminho. Embora discussões sejam apresentadas desde os anos setenta no Brasil, ainda hoje a interdisciplinaridade representa um desafio em romper com uma cultura que veio sendo construída de forma fragmentada, mecânica. A característica mecânica aqui mencionada me leva a perceber a falta de afetuosidade, sensibilidade que o homem colocou em suas relações, mesmo estando sempre presente, mas que não possui prioridade nestas relações "humanas".
O objetivo principal é o estar junto, é se integrar ao outro. Passa a existir um laço de reciprocidade entre os indivíduos que são movidos pelas afinidades. Não há espaço para olhar para o outro como diferente e sim como semelhante, numa "alma coletiva", em que a única obrigação é a de "unir-se, ser membro do corpo coletivo"

CONSIDERAÇOES FINAIS

Compreendo, a partir do exposto que, muito mais que buscar uma simples relação entre as disciplinas e seus conteúdos, numa relação matemática, o movimento interdisciplinar busca a ruptura com a abrupta dicotomia entre o racional e o sensível, entre o conhecimento objetivo e aquele que pertence à vida dos alunos; busca outra perspectiva para a produção do conhecimento para além de formas tradicionais, até então utilizadas, que afasta os alunos (sujeitos) do conhecimento (objeto). Isto significa resgatar características que fazem do ser humano um ser mais emocional e apaixonado pelas coisas do saber. Possibilita outra estética no

olhar para a educação. Não a estética inclusa no sentido artístico, mas a integração da emoção. A estética é concebida não somente como uma característica das artes, mas no sentido original do termo: "sentir".

Passar a compreender a necessária utilização desses conceitos quando se fala em interdisciplinaridade, conceitos que se opõem ao conceito de interdisciplinaridade como uma simples união de conhecimentos ou aprendizagens que se situam numa lógica mecânica e fragmentada. Porém, o prefixo Inter, aqui posto, é muito mais profundo. Remete à linguagem, comunicação, interação com o outro, perceber o outro como legítimo outro na relação.

Considero que a interdisciplinaridade, no entanto, não foi um desses pontos. Os professores demonstraram uma dificuldade muito grande em compreender o que seria uma pratica interdisciplinar e o envolvimento nas ações pedagógicas que esse tipo de prática necessita. A principal causa dessa ausência de prática interdisciplinar é citada como falta de vivência e a própria prática. Reconhecem, porém, a sua importância e há a intenção de realizar tais projetos. Um ponto que chamou a atenção é que os dois projetos viabilizados pelos professores partiram da Educação Física: projeto Copa do Mundo de Futebol e o projeto envolvendo os jogos olímpicos como temática. A partir desses projetos, os professores de Artes compreendem que pode haver uma união entre os professores no direcionamento de um trabalho coletivo. Podem ser trabalhados aspectos culturas dos países: vestimentas, roupas, a localização dos países, história, entre outros.

A busca da relação dos professores colaboradores com a Artes no percurso de suas vidas escolares e na formação acadêmica foi significativa para compreender as suas práticas atuais. Identifiquei, nas suas aulas, uma forte influência do modelo de prática, a que os professores colaboradores estavam habituados a fazer (na escola) ou foram ensinados (na graduação).

Um avanço significativo compreende –se o espaço disponível para reuniões (JEIF) , que possibilita encontros entre os professores, um momento de estar junto e trocar ideias. Para alguns, é o único momento em que estabelecem contato com os outros membros do coletivo docente da escola. Nesse momento, também são realizados os planejamentos em conjunto. Porém, na maioria dos encontros, esse espaço é utilizado para assuntos burocráticos, não sobrando espaço para assuntos pedagógicos. Os encontros de planejamentos ficam reduzidos e os professores de Artes comentam que os encontros para planejar ocorrem nos corredores e na sala dos professores durante os intervalos. Identifiquei, também, que a reduzida carga horária de alguns professores interfere nas possibilidades de trocas que estes poderiam fazer. Como, então, realizar um trabalho interdisciplinar, conforme às exigências da Administração Municipal, a partir da proposta pedagógica do ensino por ciclos.

Finalizando, entendo que este estudo possibilitou compreender mais de perto as relações do professor de Artes com o coletivo docente da escola, e dar vez e voz aos professores de Artes que puderam expor suas dificuldades e suas possibilidades dentro do contexto educacional representado pela escola municipal de Porto Alegre, que propõe a interdisciplinaridade, trabalho coletivo e reflexão crítica dos professores. Pessoalmente, este estudo representou a possibilidade de voltar a estudar formalmente e ingressar no mundo da pesquisa, procurando gerar algumas contribuições que promovam reflexões e novos debates sobre o tema. Reconheço que representa um conhecimento transitório e inacabado, como é todo o conhecimento, porém, revela, mesmo que parcial, as dificuldades e as possibilidades inseridas no tema estudado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÀFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1998.

ARROYO, M. Ofício de mestre. Imagens e autoimagens. Petrópolis: Editora Vozes. 2000.

AZEVEDO, J. C.. Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ARTES. Brasília: MEC, 1998.

CAPRA, F. A teia da vida. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRA, F. O ponto de mutação. Cultrix: São Paulo, 1982.

CASTELLANI FILHO, L. Artes no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus. 1998.
FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2003.
_____(org.). Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 2001.
FERNANDEZ, A. A agressividade: qual o teu papel na aprendizagem? In: GROSSI, E. P. ; BORDIN, J. (Org.) Paixão de aprender. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERREIRA NETO, A. A pedagogia no exército e na escola: a Artes brasileira (1880 – 1950). Aracruz: FACHA, 1999.
FREIRE, P. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
_____ . Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
GRECO, M. Interdisciplinaridade e revolução do cérebro. São Paulo: Pancast, 1994.
MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de Artes na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. Revista paulista de Educação Física. São Paulo, 14(1):85-91, jan./jun. 2001.
HERNÁNDEZ, Fernando; Ventura, M. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.
JAPIASSÚ, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
LIMA, E. S. Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais neurológicos e psicológicos. GEDH, 2000.
LÜCK, H. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
LÜDKE, M; ANDRÉ, M. D. E. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
MAFFESOLI, M. A transfiguração do político: a tribalização do mundo. Porto Alegre: Sulina, 1997.
._____ No fundo das aparências. Petrópolis: Vozes, 1999.
MATURANA, H.; VARELA, F. J. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2003.
_____, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de Artes nas escolas públicas de Porto Alegre. Revista Movimento. ESEF/UFRGS, ano IV, nº 7, p. 31-46, 1997/2.
¬¬¬¬¬_____ A prática dos professores de Artes das escolas públicas de Porto Alegre. Revista Movimento. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, ano V, nº 9, p. 31-46, 1998/2.

_____ .Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S.(Org.) A pesquisa qualitativa na Educação Física. Porto Alegre: UFRGS /Sulina, 1999.

_____.Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. Revista Movimento. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, Vol. 8, n.1, Janeiro/Abril 2002.
_____MOLINA, R. M. K..O que os professores de Artes têm a dizer sobre os ciclos de formação In: Ciclos na Escola, tempos na vida. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MORENO, A. Educação Física: de que profissão e de que profissional se fala?com a palavra professores e alunos. Rio de Janeiro: 1996. (mestrado em educação) – Faculdade de Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.) Novos Paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
_____ . O método 3: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.
_____ . Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.
_____. A religação dos saberes: o desafio para o século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.
PACHECO, E. A cidade educando a escola. In: CONZATTI, MARLI; FLORES, MARIA L.(org.) Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre. Porto Alegre: SMED, 2002.
PADILHA, P.R. Planejamento dialógico: como

construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2003.
PETRAGLIA, I. C. Edgar Morin: A Educação e a complexidade do ser e do saber. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
SACRISTÁN,J. G.; PÉREZ GOMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
SANTOMÉ, J. T.. Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

O EXCESSO DE TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIRLENE NUNES DE SOUZA PEREIRA

RESUMO:
O presente artigo discute os efeitos do uso excessivo de dispositivos digitais na educação infantil, com ênfase nos impactos sobre o desenvolvimento cognitivo, físico, motor, emocional e social das crianças. Diante da crescente presença das tecnologias na vida cotidiana e nos espaços escolares, torna-se urgente refletir sobre os riscos e limites desse consumo precoce. Com base em referenciais teóricos da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, além de orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), o estudo ressalta a importância da mediação consciente de educadores e famílias, propondo um uso equilibrado e intencional das tecnologias, que respeite as especificidades da infância. Conclui-se que a centralidade das relações humanas, do brincar e das experiências concretas deve ser reafirmada como base de uma educação que promova o desenvolvimento integral.
Palavras-chave: Educação infantil, telas, desenvolvimento infantil.

ABSTRACT:This article discusses the effects of excessive use of digital devices in early childhood education, focusing on their impact on children's cognitive, physical, motor, emotional, and social development. Given the increasing presence of technology in everyday life and educational settings, it is urgent to reflect on the risks and limits of early digital consumption. Based on theoretical references from Developmental and Educational Psychology, as well as guidelines from the World Health Organization (WHO), the study emphasizes the importance of conscious mediation by educators and families, advocating for a balanced and intentional use of technology that respects the specificities of childhood. It concludes that human relationships, play, and real-life experiences must remain central to education in order to promote holistic child development.
Keywords: early childhood education; screens; child development.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a presença das tecnologias digitais no cotidiano social transformou radicalmente as formas de comunicação, de acesso à informação e de aprendizagem. Com isso, crianças da primeira infância — período que compreende do nascimento até os seis anos estão cada vez mais expostas a dispositivos eletrônicos, como smartphones, tablets, televisores e computadores. Essa realidade, embora reflita os avanços da sociedade contemporânea, tem gerado intensos debates entre especialistas da educação, da saúde e do desenvolvimento infantil sobre os efeitos do uso excessivo de telas nessa fase tão sensível e determinante da vida humana.

A primeira infância é caracterizada por uma intensa plasticidade cerebral, sendo um momento crucial para o desenvolvimento das funções cognitivas, emocionais, motoras e sociais. Nessa etapa, a criança precisa vivenciar experiências concretas e significativas que envolvam o corpo, os sentidos, o afeto e a interação com o outro. Piaget (1971) ressalta que o conhecimento se constrói a partir da ação da criança sobre o ambiente físico, por meio de experiências diretas com objetos e pessoas. Vygotsky (1987), por sua vez, destaca a importância da mediação social para a internalização de conhecimentos, defendendo que o desenvolvimento ocorre em contextos de interação e linguagem. Quando essas vivências são substituídas por longos períodos de exposição passiva a conteúdos digitais, há riscos concretos de prejuízo ao desenvolvimento global da criança.

Estudos recentes apontam uma série de impactos negativos associados ao uso prolongado e não supervisionado de telas durante a infância. Entre os principais danos, destacam-se o atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldades de atenção e concentração, distúrbios do sono, sedentarismo, aumento da obesidade infantil, ansiedade e isolamento social (SBP, 2019; WHO, 2020). Além disso, o excesso de estímulos rápidos e fragmentados fornecidos por vídeos e jogos

eletrônicos pode comprometer a capacidade de autorregulação emocional e o pensamento reflexivo, habilidades fundamentais para a aprendizagem escolar.

No contexto da educação infantil, esses impactos se tornam ainda mais preocupantes, uma vez que a proposta pedagógica desse segmento está alicerçada na valorização do brincar, da interação, da experimentação e da construção de vínculos afetivos. O uso inadequado de telas pode esvaziar o sentido dessas experiências, enfraquecendo a função educativa da escola e o papel do educador como mediador do desenvolvimento infantil. Diante disso, torna-se essencial refletir criticamente sobre os limites e as possibilidades do uso das tecnologias digitais na infância, reconhecendo que sua introdução deve ser mediada por critérios pedagógicos, éticos e de saúde.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar os danos provocados pelo uso excessivo de telas na educação infantil, à luz de referenciais teóricos e estudos científicos atuais. A discussão propõe compreender de que forma o contato exagerado com dispositivos eletrônicos pode comprometer o desenvolvimento integral da criança, bem como destacar o papel da família e da escola na construção de práticas equilibradas e conscientes frente às tecnologias.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento infantil é um dos temas mais discutidos na atualidade, sobretudo devido à crescente inserção de telas na rotina de crianças desde os primeiros anos de vida. Essa realidade tem implicações diretas em diversos domínios do desenvolvimento humano cognitivo, emocional, social e física e exige um olhar crítico por parte de educadores, pais e profissionais da saúde.

Na primeira infância, o cérebro está em intensa atividade de formação e reorganização neuronal, sendo moldado pelas experiências que a criança vivencia em seu ambiente. Segundo estudos em neurociência do desenvolvimento (Shonkoff & Phillips, 2000), a qualidade e a diversidade dessas experiências são determinantes para a estruturação das funções executivas, da linguagem, da memória e da autorregulação emocional. As tecnologias, quando utilizadas de maneira excessiva e sem propósito pedagógico, podem reduzir o tempo dedicado a interações significativas, empobrecendo o repertório sensório-motor e linguístico da criança.

Sob a perspectiva de Piaget (1971), o conhecimento é resultado da interação ativa do sujeito com o ambiente. No estágio sensório-motor e pré-operatório, predominantes na educação infantil, o aprendizado acontece por meio da manipulação de objetos, do jogo simbólico e da experimentação concreta. As telas, por sua natureza passiva e bidimensional, limitam esse tipo de aprendizagem ao substituir experiências táteis, corporais e simbólicas por estímulos visuais e auditivos controlados. Isso pode retardar o desenvolvimento de habilidades como a coordenação motora fina e grossa, a criatividade e a resolução de problemas.

Vygotsky (1987), ao abordar a importância da linguagem e da interação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, afirma que a mediação do adulto é essencial para transformar experiências externas em conhecimentos internalizados. Quando a criança é exposta a longos períodos de uso de tecnologias sem a mediação de um adulto como acontece com frequência quando é deixada sozinha diante da televisão ou de um tablet, perde-se uma oportunidade fundamental de diálogo, escuta e troca afetiva. Isso pode levar a dificuldades na comunicação oral, na socialização e no desenvolvimento da empatia.

Além dos prejuízos cognitivos e sociais, o uso excessivo de telas está fortemente relacionado a consequências físicas e comportamentais. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) alerta que o tempo de tela excessivo reduz a prática de atividades físicas e o tempo de sono, além de aumentar os riscos de obesidade infantil e outros problemas metabólicos. Crianças que passam muitas horas diante de dispositivos eletrônicos tendem a apresentar menor disposição para brincar ao ar livre, o que afeta diretamente o desenvolvimento motor, o equilíbrio, a late-

ralidade e a consciência corporal.
Do ponto de vista emocional, o bombardeio constante de estímulos visuais e sonoros pode dificultar o desenvolvimento da autorregulação emocional e da atenção. Daniel Goleman (2014) destaca que a atenção é uma habilidade treinável e que a exposição contínua a conteúdos digitais fragmentados reduz a capacidade da criança de se concentrar, refletir e persistir em tarefas mais complexas. Esse cenário tem implicações diretas para a aprendizagem escolar e o comportamento em sala de aula.
Estudos também indicam que crianças expostas precocemente a conteúdos inadequados, mesmo que de forma indireta, podem desenvolver comportamentos agressivos, medos excessivos ou erotização precoce (Christakis et al., 2018). Além disso, há um impacto sobre o vínculo familiar: quando os dispositivos tecnológicos substituem momentos de afeto, conversa e brincadeiras compartilhadas, a qualidade da relação entre adultos e crianças se fragiliza, afetando a construção da autoestima e da segurança emocional.
No campo da educação, essa realidade impõe desafios significativos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) ressalta a importância das interações e brincadeiras como eixos estruturantes da educação infantil. O uso excessivo de telas pode desvirtuar essa proposta ao reduzir o protagonismo da criança no processo educativo, transformando-a em receptora passiva de informações, em vez de agente ativa na construção do conhecimento.
Portanto, embora a tecnologia possa ser uma aliada quando usada com critérios pedagógicos, sua introdução na infância deve ser cuidadosamente planejada e mediada por adultos atentos às necessidades reais das crianças. É fundamental garantir que o uso das telas não substitua, mas complemente as experiências significativas do cotidiano infantil como o brincar, o explorar, o conversar, o conviver e o sentir.

2.1. ASPECTOS COGNITIVOS

O uso de telas pode trazer benefícios cognitivos, como a aprendizagem de novas informações, desenvolvimento de habilidades tecnológicas e o acesso a conteúdo educacionais. No entanto, o uso excessivo pode prejudicar o desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente em relação à atenção e à memória.
Estudos indicam que o tempo prolongado em frente a telas pode reduzir a capacidade de foco das crianças. A constante troca de estímulos proporcionada pelos dispositivos digitais (como notificações e jogos rápidos) dificulta a concentração em tarefas mais demoradas e exige mais tempo para que a criança desenvolva habilidades de leitura e escrita (Strasburger et al., 2010). Além disso, a sobrecarga de informações provenientes das telas pode dificultar a organização do pensamento e a retenção de conteúdos.
Crianças que passam muito tempo em frente às telas também tendem a apresentar um desenvolvimento mais lento nas habilidades linguísticas, uma vez que a interação com adultos e outras crianças é reduzida, o que compromete a aprendizagem de palavras, frases e a compreensão de nuances emocionais e sociais nas conversas.

2.2. ASPECTOS FÍSICOS

A dimensão física e motora representa um dos pilares fundamentais do desenvolvimento infantil, pois está diretamente relacionada à construção da autonomia, da percepção espacial, do domínio corporal e da coordenação motora ampla e fina. Na primeira infância, o corpo é o principal instrumento de aprendizagem, sendo por meio dele que a criança explora o ambiente, experimenta sensações, realiza descobertas e estrutura seu pensamento. Como bem pontua Henri Wallon (2007), o movimento é o primeiro meio de expressão e interação com o mundo, antecedendo até mesmo a linguagem verbal.
Entretanto, o uso excessivo de dispositivos eletrônicos tem provocado uma substituição gradual das experiências motoras por atividades sedentárias. O tempo prolongado diante de telas reduz o engajamento em brincadeiras corporais, corridas, saltos, jogos simbólicos e outras práticas fundamentais à maturação neuromotora. Essa

limitação pode acarretar atrasos no desenvolvimento da coordenação motora global (como andar, pular e correr) e fina (como desenhar, recortar ou manipular objetos pequenos), além de impactar negativamente a postura, o tônus muscular e o equilíbrio.

De acordo com as diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019), crianças de até cinco anos devem permanecer fisicamente ativas por pelo menos três horas diárias, com atividades diversificadas que envolvam movimento, exploração sensorial e brincadeiras ao ar livre. Contudo, muitos estudos apontam que essa recomendação está longe de ser cumprida, sobretudo em contextos urbanos marcados por rotinas apressadas, insegurança nos espaços públicos e pela crescente digitalização do cotidiano familiar.

Outro ponto de destaque é o impacto sobre os hábitos de sono e alimentação. A exposição noturna a dispositivos com luz azul pode interferir na produção de melatonina e prejudicar a qualidade do sono, essencial para o crescimento e para a consolidação da memória. Além disso, o uso de telas durante as refeições está associado a comportamentos alimentares disfuncionais, como ingestão passiva de alimentos, sobrepeso e redução da percepção de saciedade.

Portanto, é essencial que educadores e familiares reconheçam a importância das experiências corporais na infância e promovam ambientes que favoreçam o movimento livre, o brincar espontâneo e o uso do corpo como instrumento de expressão, aprendizagem e relação com o outro. O combate ao sedentarismo digital exige não apenas a limitação do tempo de tela, mas também a valorização do corpo como linguagem e como centro das vivências infantis.

2.3. ASPECTOS EMOCIONAIS E SOCIAIS

Em relação do desenvolvimento infantil é essencial para a construção da subjetividade, do equilíbrio afetivo e da capacidade de convivência em sociedade. Nos primeiros anos de vida, as crianças estão em um processo contínuo de reconhecimento e nomeação de suas emoções, aprendendo a compreender os sentimentos do outro, lidar com frustrações e estabelecer vínculos baseados na empatia, no afeto e no respeito mútuo. Esse processo se dá principalmente por meio de interações humanas concretas, afetuosas e simbólicas, características centrais das vivências na educação infantil.

O uso excessivo de telas na primeira infância, no entanto, pode comprometer significativamente esse percurso. A interação com dispositivos digitais, por mais interativos que pareçam, não substitui a complexidade e a riqueza das relações interpessoais diretas. A linguagem não verbal composta por expressões faciais, tom de voz, contato visual e corporalidade é fundamental para o desenvolvimento emocional e social e não é plenamente reproduzida nos ambientes digitais. Quando as experiências afetivas são mediadas predominantemente por telas, a criança tende a desenvolver menor repertório emocional, dificuldade de autorregulação e menor sensibilidade à presença e aos sentimentos dos outros.

Além disso, como observa Sherry Turkle (2017), a hiperconectividade pode criar uma ilusão de companhia constante, enquanto enfraquece a qualidade das interações reais. No caso das crianças, isso pode resultar em comportamentos de dependência tecnológica, irritabilidade frente à ausência de estímulos digitais, isolamento social e até dificuldades na construção da empatia. Crianças expostas precocemente e de forma prolongada às telas também tendem a apresentar maior impulsividade e dificuldade de concentração aspectos que afetam tanto o ambiente familiar quanto o escolar.

É importante destacar que o tipo de conteúdo consumido também influencia o desenvolvimento emocional e social. Muitos programas infantis e jogos digitais reforçam comportamentos agressivos, consumismo, imediatismo e baixa tolerância à frustração. Isso contrasta com o tempo necessário para que a criança elabore emoções, compreenda limites e construa uma imagem positiva de si mesma por meio da relação com os outros.

Diante desse cenário, é fundamental que educadores e famílias adotem uma postura ativa de mediação, orientando o uso das tecnologias e priorizando espaços de convivência, escuta e diálogo. A educação infantil deve preservar a centralidade do brincar

coletivo, das rodas de conversa, das narrativas orais e das vivências sensíveis, pois são essas práticas que favorecem o florescimento emocional e o aprendizado social. Como aponta Vygotsky (2000), o desenvolvimento se dá na relação com o outro e é nesse espaço relacional que a criança aprende a ser e estar no mundo.

Portanto, a presença atenta e intencional do adulto é indispensável para garantir que as tecnologias não comprometam a saúde emocional e a construção da sociabilidade infantil. O equilíbrio entre os recursos digitais e as interações humanas deve ser permanentemente cultivado, respeitando o tempo da infância e suas necessidades afetivas.

3. CONCLUSÃO

A análise dos impactos do uso excessivo de telas na educação infantil revela um cenário que exige atenção urgente por parte de educadores, famílias, gestores escolares e formuladores de políticas públicas. Embora as tecnologias digitais façam parte do cotidiano contemporâneo e possam ser ferramentas pedagógicas relevantes, seu uso indiscriminado e desregulado tem se mostrado prejudicial ao desenvolvimento global das crianças, comprometendo dimensões fundamentais como a cognitiva, física, motora, emocional e social.

A infância é uma fase marcada pela plasticidade cerebral, pela necessidade de interação com o meio físico e social e pela construção de vínculos afetivos reais. O predomínio das telas, quando não mediado por adultos atentos, reduz as oportunidades de experiências concretas, do brincar espontâneo, das trocas interpessoais e do contato com o corpo e a natureza todos aspectos essenciais para o crescimento saudável e equilibrado.

Como discutido ao longo do artigo, é necessário reconhecer os limites do digital e reafirmar a centralidade das relações humanas no processo educativo. O papel do educador e da família torna-se crucial na mediação do tempo de tela, na seleção dos conteúdos acessados e, sobretudo, na oferta de experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Ambientes que estimulam o brincar criativo, o diálogo, o movimento e a escuta são mais eficazes para promover aprendizagens consistentes e relações saudáveis.

Diante disso, conclui-se que o enfrentamento dos efeitos nocivos do uso excessivo de telas na infância exige ações integradas, intencionais e conscientes. Mais do que restringir o uso de tecnologias, trata-se de promover uma educação que valorize a infância em sua complexidade, respeitando seus ritmos, suas necessidades e seu direito ao tempo, ao brincar e ao vínculo. Somente assim será possível garantir que as novas gerações cresçam de forma plena, crítica, sensível e socialmente engajada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação, 2017.

CHRISTAKIS, Dimitri A. The Challenges of Defining and Studying “Digital Addiction” in Children. JAMA, 2018. LINO,D.R., COUTINHO, Â.C (2020).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Diretrizes sobre atividade física, comportamento sedentário e sono para crianças menores de 5 anos. Genebra, 2019.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. PELLEGRINI A.D.,SMITH, P.K.(2007).

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). Manual de orientação: Saúde de crianças e adolescentes na era digital. São Paulo, 2019.

TURKLE, Sherry. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other. New York: Basic Books, 2017.

VIGOTSKI, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ERA DIGITAL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS ACADÊMICAS

SONIA REGINA RIBEIRO GONZALEZ

RESUMO

Este artigo propõe uma análise crítica e aprofundada sobre os desafios e as possibilidades da alfabetização e do letramento na era digital, tema que tem mobilizado debates relevantes no campo da educação. A obra parte da compreensão de que os conceitos de alfabetização e letramento, embora distintos, são interdependentes, especialmente quando ressignificados diante das práticas sociais contemporâneas mediadas por tecnologias digitais. Inicialmente, são retomadas as concepções clássicas, baseadas nas contribuições de autores como Soares (2017), que diferencia alfabetização — o domínio do sistema alfabético — de letramento, entendido como as práticas sociais de leitura e escrita. Soma-se a isso a perspectiva de Freire (1996), que defende que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", ressaltando o caráter crítico e contextualizado do ato de ler e escrever. Rojo (2012) complementa ao discutir os multiletramentos, conceito essencial para compreender as múltiplas linguagens e os modos de comunicação contemporâneos. O avanço das tecnologias digitais, a expansão da internet, a ubiquidade dos dispositivos móveis e a disseminação de redes sociais provocam transformações profundas nas formas de produzir, acessar e compartilhar informações. Assim, a alfabetização precisa, necessariamente, incorporar as competências digitais, desenvolvendo nos sujeitos não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas, sobretudo, a capacidade de interpretação crítica dos discursos multimodais e das dinâmicas próprias da cultura digital. O artigo explora os impactos da era digital na educação, destacando tanto os avanços quanto os desafios. A inclusão digital e o desenvolvimento de letramentos múltiplos ainda são atravessados por desigualdades socioeconômicas, culturais e educacionais. Discute-se, portanto, se as tecnologias atuam como aliadas na ampliação das práticas letradas ou se, ao contrário, acentuam processos de exclusão e superficialização do conhecimento. No campo das práticas pedagógicas, são analisadas estratégias inovadoras que promovem o letramento digital de forma crítica e transformadora. O papel do professor, neste contexto, ganha centralidade, não como mero transmissor de conhecimentos, mas como mediador, curador de informações e facilitador de processos que integrem as linguagens digitais de forma significativa ao desenvolvimento das competências leitora e escritora. Por fim, a obra apresenta uma reflexão sobre a urgência de repensar os processos educativos, incorporando os desafios éticos, sociais e cognitivos da cultura digital. Busca, assim, contribuir para o fortalecimento de uma educação emancipadora, que forme sujeitos capazes de atuar de forma crítica, ética e participativa na sociedade contemporânea.

PALAVRAS CHAVES: Alfabetização, Letramento, Era Digital, Multiletramentos

ABSTRACT

This article proposes a critical and in-depth analysis of the challenges and possibilities of literacy in the digital age—a theme that has fueled significant debates within the field of education. The work is based on the understanding that the concepts of "alphabetization" (basic literacy) and "literacy" (social practices of reading and writing), though distinct, are interdependent, especially when redefined in the context of contemporary social practices mediated by digital technologies. Initially, classical conceptions are revisited, particularly through the contributions of authors such as Soares (2017), who distinguishes alphabetization—the mastery of the alphabetic system—from literacy, understood as the social practices of reading and writing. This is complemented by the perspective of Freire (1996), who argues that "the reading of the world precedes the reading of the word," emphasizing the critical and contextualized nature of reading and writing practices. Additionally, Rojo (2012) expands the discussion by addressing multiliteracies, a crucial concept for understanding the multiple languages and modes of communication that characterize contem-

porary society. The advancement of digital technologies, the widespread access to the internet, the ubiquity of mobile devices, and the proliferation of social networks have profoundly transformed how information is produced, accessed, and shared. Therefore, literacy must necessarily incorporate digital competencies, fostering in individuals not only technical mastery of digital tools but, more importantly, the ability to critically interpret multimodal discourses and the complex dynamics of digital culture. The article explores the impacts of the digital age on education, highlighting both the advances and the challenges. Digital inclusion and the development of multiple literacies are still marked by socio-economic, cultural, and educational inequalities. Thus, the discussion revolves around whether technologies serve as allies in expanding literate practices or, conversely, exacerbate processes of exclusion and the superficialization of knowledge. In the field of pedagogical practices, innovative strategies are analyzed that promote digital literacy in a critical and transformative way. In this context, the role of the teacher becomes central—not as a mere transmitter of knowledge, but as a mediator, curator of information, and facilitator of processes that meaningfully integrate digital languages into the development of reading and writing skills. Finally, the work presents a reflection on the urgent need to rethink educational processes by incorporating the ethical, social, and cognitive challenges of digital culture. It aims to contribute to the strengthening of an emancipatory education, capable of forming individuals prepared to act critically, ethically, and participatively in contemporary society.

KEYWORDS: Literacy, Alphabetization, Digital Age, Multiliteracies

INTRODUÇÂO

A emergência das tecnologias digitais e sua incorporação nas práticas sociais contemporâneas têm provocado profundas transformações nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere aos conceitos de alfabetização e letramento. Neste cenário, a escola, enquanto espaço de formação crítica, ética e cidadã, enfrenta o desafio de ressignificar seus métodos e conteúdos, de modo a responder às demandas de uma sociedade hiper conectada, dinâmica e cada vez mais marcada pela circulação de informações em múltiplas linguagens.

A compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, embora frequentemente tratados como sinônimos no senso comum, revela-se mais complexa no campo acadêmico. Conforme aponta Soares (2017), alfabetização refere-se ao domínio do sistema alfabético da escrita, enquanto letramento diz respeito às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em contextos diversos. Essa distinção, no entanto, não implica separação, mas sim uma relação dialética, onde ambos os processos se complementam na formação dos sujeitos.

Freire (1996), por sua vez, ressalta que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", destacando que o ato de ler e escrever não pode ser reduzido a um exercício mecânico, mas deve ser compreendido como uma prática social, cultural e política, profundamente vinculada às experiências e ao contexto de cada indivíduo.

Rojo (2012) amplia essa perspectiva ao introduzir o conceito de multiletramentos, que contempla a necessidade de os sujeitos se apropriarem das múltiplas linguagens — verbais, visuais, sonoras, digitais e híbridas — que caracterizam a comunicação contemporânea.

O avanço das tecnologias digitais, a massificação da internet e o uso generalizado de dispositivos móveis e redes sociais transformaram profundamente os modos de produzir, acessar e compartilhar informações. Segundo o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2023), 92% dos domicílios brasileiros possuem acesso à internet, e mais de 80% das crianças e jovens estão conectados desde a primeira infância, o que evidencia a centralidade da cultura digital na vida cotidiana e na formação dos sujeitos.

Neste contexto, surge um novo desafio: como promover uma alfabetização que contemple, simultaneamente, as competências linguísticas tradicionais e as habilidades necessárias para a leitura crítica e a produção de discursos em ambientes digitais? Jenkins et al. (2009) alertam que, no mundo digital, não basta apenas saber decodificar textos

escritos; é fundamental compreender, interpretar e produzir informações em diferentes linguagens, de forma ética, colaborativa e reflexiva.

As políticas públicas educacionais brasileiras, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecem parcialmente essa demanda ao incluir o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso das tecnologias digitais. Contudo, estudiosos como Buzato (2021) argumentam que tais diretrizes ainda carecem de aprofundamento teórico e prático no que tange à efetiva integração dos letramentos digitais no cotidiano escolar.

Diante desse panorama, este trabalho tem como objetivo realizar uma análise crítica sobre os desafios e as possibilidades da alfabetização e do letramento na era digital. Para isso, parte-se de uma revisão teórica fundamentada em autores clássicos e contemporâneos, articulada com dados estatísticos recentes e reflexões sobre as implicações sociais, culturais e educacionais da cultura digital. Busca-se, assim, contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e emancipatórias, capazes de formar sujeitos aptos a interagir de maneira ética, consciente e transformadora na sociedade digital.

FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA ERA DIGITAL

A compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento é um ponto de partida imprescindível para refletirmos sobre os desafios educacionais na contemporaneidade. Tais conceitos, embora frequentemente utilizados como sinônimos no senso comum, possuem distinções teóricas importantes que, quando devidamente compreendidas, permitem qualificar o debate sobre práticas pedagógicas alinhadas às exigências da cultura digital.

A DISTINÇÃO CONCEITUAL: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Conforme Soares (2017), alfabetização refere-se estritamente ao processo de aquisição do sistema alfabético da escrita — isto é, o desenvolvimento da capacidade de decodificar e codificar os sinais gráficos que compõem a linguagem escrita. Já o letramento extrapola esse domínio técnico, abrangendo as práticas sociais de leitura e escrita que ocorrem em diversos contextos culturais e comunicativos.

Nesse sentido, o letramento não é um estágio posterior à alfabetização, mas sim um processo que ocorre de forma simultânea, pois desde o momento em que o indivíduo começa a interagir com os textos, ele já está se inserindo em práticas sociais letradas. Como defende Kleiman (1995), letrar-se significa apropriar-se das práticas sociais mediadas pela escrita, compreendendo seus usos, funções e sentidos dentro da cultura.

Freire (1996), ao afirmar que "não há palavra verdadeira que não seja uma prática com o mundo", reforça a concepção de que ler e escrever não são atos neutros, mas práticas carregadas de intencionalidade, de construção de sentido e de transformação da realidade. O processo de alfabetizar, portanto, deve ser indissociável do letramento, sobretudo quando consideramos que a linguagem é instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo.

MULTILETRAMENTOS E A EXPANSÃO DOS MODOS DE COMUNICAÇÃO

Com a intensificação do uso das tecnologias digitais, surge a necessidade de ampliar a noção de letramento para aquilo que o Grupo de Nova Londres (1996) denomina de multiletramentos. Este conceito reconhece que as práticas de leitura e escrita, na contemporaneidade, não se restringem mais ao texto impresso e linear, mas se desdobram em múltiplas linguagens — visuais, sonoras, audiovisuais, hipertextuais e interativas — que circulam em ambientes digitais.

Rojo (2012) reforça que os multiletramentos não são uma escolha opcional para os sujeitos do século XXI, mas uma exigência social, considerando que os ambientes digitais demandam competências específicas, como a navegação hipertextual, a leitura de imagens, vídeos, infográficos, memes, podcasts e outras formas híbridas de comunicação.

Nesse contexto, as escolas enfrentam um desafio crucial: como incluir, nos processos de ensino-aprendizagem, práticas que desenvolvam não apenas a decodificação da linguagem verbal, mas também a leitura crítica das multimodalidades presentes no am-

biente digital?

A CULTURA DIGITAL E SEUS IMPACTOS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

A cultura digital redefine profundamente os modos de interação social, de produção de conhecimento e de circulação da informação. Segundo Castells (2003), vivemos na sociedade em rede, onde o fluxo constante de dados, informações e discursos exige dos sujeitos habilidades para selecionar, interpretar e avaliar criticamente os conteúdos a que são expostos.

Buzato (2021) acrescenta que o letramento digital não se limita ao domínio técnico de ferramentas tecnológicas, mas envolve competências críticas, éticas e comunicacionais necessárias para participar ativamente dos espaços digitais. Isso significa que, na era digital, ser letrado é ser capaz de compreender como os algoritmos moldam as informações, como as fake news são produzidas e disseminadas, e como as práticas de vigilância de dados impactam a vida social.

Dados do relatório Digital 2023 (We Are Social & Meltwater, 2023) indicam que o Brasil possui mais de 181 milhões de usuários ativos nas redes sociais, o que corresponde a 84,3% da população total. Este dado evidencia que as práticas de leitura e escrita, hoje, acontecem em larga escala nos ambientes digitais, sendo fundamental que os processos educativos considerem essa realidade.

DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

A inserção dos multiletramentos nas práticas pedagógicas não ocorre sem desafios. Persistem barreiras estruturais, como o acesso desigual às tecnologias, além de desafios formativos, tanto para professores quanto para estudantes, que muitas vezes possuem uma relação instrumental e acrítica com as mídias digitais.

Além disso, existe um tensionamento entre os modelos tradicionais de ensino — centrados na linearidade, na memorização e na transmissão de conteúdos — e as novas demandas educacionais, que exigem práticas colaborativas, produção de conhecimentos em rede e desenvolvimento de competências para lidar com a sobrecarga informacional.

Freire (1996) já advertia que a educação deve ser um ato de liberdade, e não de domesticação. Esse princípio se torna ainda mais urgente quando se considera que o analfabetismo digital, ou seja, a incapacidade de lidar criticamente com as tecnologias, também é uma forma de exclusão social na contemporaneidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este capítulo evidencia que a alfabetização e o letramento, na era digital, não podem ser pensados de forma dissociada dos contextos socioculturais mediados pelas tecnologias. Alfabetizar é, portanto, letrar; e letrar hoje significa formar sujeitos capazes de transitar criticamente entre diferentes linguagens e suportes comunicacionais.

As reflexões aqui propostas fundamentam a necessidade de rever práticas pedagógicas, currículos e políticas públicas, a fim de garantir uma educação que, além de incluir, emancipe. No capítulo seguinte, serão discutidas as implicações pedagógicas e as estratégias formativas que visam integrar, de forma crítica e ética, os multiletramentos no cotidiano escolar.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS PARA O LETRAMENTO DIGITAL: O PAPEL TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

A incorporação dos multiletramentos e do letramento digital no âmbito escolar implica uma profunda revisão dos paradigmas educacionais vigentes. A educação, enquanto espaço de socialização e construção do conhecimento, precisa transcender a simples transmissão de conteúdos e assumir um papel ativo na formação crítica dos sujeitos frente aos novos meios e linguagens.

Como afirmam Leu et al. (2014), a competência digital não é apenas uma habilidade técnica, mas um conjunto complexo de capacidades cognitivas, sociais e culturais que permitem ao indivíduo navegar, interpretar e produzir conteúdos em múltiplas plataformas digitais. Essa concepção amplia o conceito de letramento para além da tradicional leitura e escrita, incluindo o domínio das práticas comunicativas contemporâneas.

DESAFIOS FORMATIVOS PARA EDUCADORES

Um dos principais entraves para a efetiva-

ção do letramento digital nas escolas é a formação inadequada dos professores. Segundo Buzato (2021), muitos educadores enfrentam dificuldades para integrar as tecnologias digitais de forma crítica e pedagógica, limitando-se ao uso instrumental e, por vezes, replicando métodos tradicionais em ambientes digitais.

A formação continuada, portanto, deve contemplar não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas, sobretudo, a reflexão sobre as implicações sociais, culturais e éticas do uso das tecnologias. A mediação pedagógica deve orientar os estudantes a desenvolverem um olhar crítico sobre os discursos e imagens veiculados nos ambientes digitais, identificando suas intencionalidades, veracidade e impacto social.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO DIGITAL

Diversas práticas inovadoras têm sido propostas e implementadas para promover o letramento digital de maneira crítica e significativa. Entre elas, destacam-se:

Análise crítica de mídias e discursos digitais: Trabalhar com os estudantes a identificação de fake news, discurso de ódio e estereótipos presentes nas redes sociais, fomentando a reflexão ética e a responsabilidade digital (Marwick & Lewis, 2017).

Produção multimodal de textos: Incentivar a criação de conteúdos que integrem texto, imagem, vídeo e som, estimulando a criatividade e a capacidade de comunicar ideias em formatos diversos (Jewitt, 2008).

Projetos colaborativos online: Utilizar plataformas digitais para desenvolver trabalhos coletivos, fortalecendo habilidades de cooperação, negociação e autoria compartilhada (Dillenbourg, 2000).

Jogos e simulações educativas: Incorporar ambientes virtuais de aprendizagem gamificados que promovam o engajamento e a aprendizagem ativa, favorecendo a construção de competências digitais (Gee, 2007).

INCLUSÃO DIGITAL E SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES

A democratização do acesso às tecnologias é condição indispensável para que o letramento digital atinja seu potencial emancipatório. Contudo, no Brasil e em diversos países, persistem barreiras socioeconômicas que limitam o acesso à internet, dispositivos e à infraestrutura necessária.

Dados do IBGE (2022) apontam que, embora a penetração da internet móvel tenha avançado, ainda existe uma parcela significativa da população sem acesso regular, o que reforça a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão digital de forma ampla e sustentável.

Além do acesso, a inclusão implica também na oferta de formação adequada para o uso das tecnologias, de modo que os sujeitos possam utilizá-las de forma crítica e autônoma, evitando a reprodução de desigualdades e exclusões sociais.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR E CURADOR DE CONTEÚDOS

Na era digital, o professor deixa de ser a fonte única do saber e assume o papel de mediador, curador e facilitador do aprendizado. Essa mudança exige que o educador desenvolva competências para selecionar, organizar e contextualizar informações, orientando os estudantes na construção de um conhecimento crítico e significativo (Siemens, 2005).

A curadoria digital envolve a habilidade de filtrar conteúdos em meio ao excesso de informação, avaliando sua credibilidade e pertinência para os objetivos educacionais. Dessa forma, o professor contribui para formar sujeitos críticos, capazes de atuar de forma ética e participativa no espaço digital.

POLÍTICAS PÚBLICAS E PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ERA DIGITAL: CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

A consolidação do letramento digital como componente fundamental da educação tem motivado governos a formularem políticas públicas específicas, visando ampliar o acesso às tecnologias e incorporar as competências digitais nos currículos escolares. No Brasil, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE) refletem essa preocupação ao destacar a importância das tecnologias digitais no processo educativo (MEC, 2017; MEC, 2014).

A BNCC, por exemplo, inclui competências

relacionadas ao uso crítico, significativo e ético das tecnologias digitais para a construção do conhecimento, demonstrando um avanço conceitual no reconhecimento do papel dessas ferramentas no desenvolvimento do sujeito.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Apesar dos avanços normativos, a efetivação dessas políticas enfrenta inúmeros obstáculos, que vão desde a infraestrutura inadequada em muitas escolas, a insuficiência de formação docente até as desigualdades regionais que impactam o acesso e uso das tecnologias (OECD, 2020).

A falta de recursos financeiros e a desigualdade socioeconômica dificultam a universalização do acesso, criando um fosso digital que compromete o alcance das metas educacionais. Além disso, o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas exige que as políticas públicas sejam dinâmicas e flexíveis, adaptando-se rapidamente às novas demandas.

PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS E MODELOS INSPIRADORES

Diversos países têm investido em estratégias inovadoras que podem servir como referência para o Brasil. Exemplos incluem:

Finlândia: onde a educação digital é integrada desde a educação básica com forte ênfase em habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e cidadania digital (Sahlberg, 2015).

Coreia do Sul: que possui uma ampla infraestrutura tecnológica e programas voltados para a inclusão digital, com capacitação constante dos professores (Kang, 2018).

Esses modelos destacam a importância de uma abordagem sistêmica que contemple infraestrutura, formação docente, currículo atualizado e envolvimento da comunidade escolar.

O PAPEL DA SOCIEDADE CIVIL E DAS PARCERIAS

A construção de uma educação digital emancipadora não é tarefa exclusiva do poder público. A participação ativa da sociedade civil, das organizações não governamentais, do setor privado e das instituições acadêmicas é crucial para o desenvolvimento de projetos inovadores, capacitação e fomento à pesquisa aplicada.

Parcerias público-privadas podem viabilizar investimentos em tecnologia e formação, ao mesmo tempo em que promovem a inclusão social e a democratização do conhecimento (Warschauer, 2003).

NOVOS HORIZONTES PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

A perspectiva futura da alfabetização e do letramento na era digital aponta para uma educação que articule as dimensões tecnológica, cognitiva e social, formando sujeitos capazes de atuar em uma sociedade cada vez mais complexa e mediada por tecnologias.

O desenvolvimento da chamada "cidadania digital" torna-se central, envolvendo não apenas o domínio das ferramentas, mas também a compreensão dos direitos, responsabilidades e ética no ambiente digital (Ribble, 2011).

Além disso, a ampliação das linguagens digitais e a convergência midiática abrem novas possibilidades para práticas pedagógicas diversificadas, que atendam às múltiplas formas de expressão e aprendizagem.

DIMENSÃO CRÍTICA E ÉTICA DO LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A era digital impõe uma reconfiguração dos paradigmas educacionais, onde o letramento ultrapassa a simples decodificação e compreensão de textos para se tornar um exercício crítico e ético diante dos múltiplos discursos e práticas midiáticas.

Conforme apontam autores como Buckingham (2007) e Lankshear & Knobel (2008), o letramento digital exige a capacidade de navegar, analisar e avaliar criticamente conteúdo em um ambiente saturado de informações, muitas vezes contraditórias e politizadas.

A reflexão ética se torna imprescindível no contexto da educação digital, dada a crescente circulação de desinformação, discursos de ódio e manipulações algorítmicas que impactam a construção do conhecimento e as relações sociais.

Buzato (2018) enfatiza que educar para o letramento digital crítico é formar sujeitos

capazes de reconhecer os vieses, as intencionalidades e as implicações morais dos conteúdos consumidos e produzidos.
Além disso, o papel do educador se redefine: não apenas como transmissor de saberes, mas como mediador ético e crítico, orientando os estudantes a desenvolverem autonomia intelectual e responsabilidade social. É necessário fomentar práticas pedagógicas que integrem debates sobre privacidade, direitos digitais, cidadania e participação democrática, ampliando a compreensão da cultura digital para além do uso instrumental das tecnologias.
Desse modo, o letramento digital crítico e ético emerge como uma dimensão fundamental para a formação integral dos sujeitos contemporâneos, alinhando-se a uma educação emancipadora que valoriza o pensamento reflexivo, a ética e o engajamento ativo na sociedade. Essa perspectiva contribui para enfrentar os desafios atuais da exclusão digital e das desigualdades no acesso ao conhecimento, promovendo um ambiente educacional mais justo, inclusivo e transformador.

POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ERA DIGITAL

A consolidação da alfabetização e do letramento na era digital depende, em larga medida, das políticas públicas que orientam a educação em suas múltiplas esferas. Conforme destaca Sposito (2016), a formulação e implementação de políticas educacionais precisam considerar as especificidades da cultura digital, promovendo a inclusão digital, o acesso equitativo às tecnologias e a formação continuada de educadores para o contexto contemporâneo.
No Brasil, programas governamentais como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e o Plano Nacional de Educação (PNE) têm buscado incorporar o uso das tecnologias digitais nas escolas públicas. Todavia, como argumenta Kenski (2019), a desigualdade socioeconômica e as disparidades regionais ainda configuram obstáculos significativos para a universalização do acesso e para a efetivação de práticas pedagógicas que contemplem o letramento digital de forma crítica.
Além disso, a complexidade do cenário educacional contemporâneo impõe desafios que vão além do acesso tecnológico. É imprescindível garantir a qualidade do ensino, a contextualização dos conteúdos digitais e a promoção de ambientes escolares que favoreçam a participação ativa e colaborativa dos estudantes (Rede Nacional de Formação Continuada em Educação a Distância, 2020).
Outro aspecto relevante diz respeito à atualização das legislações educacionais para contemplar os avanços tecnológicos e suas implicações éticas, sociais e cognitivas. A educação digital deve estar amparada por normas que assegurem direitos digitais, privacidade e segurança dos usuários, conforme preconizado por autores como Ribas e Gomes (2018).
É fundamental que as políticas públicas incorporem a participação dos diversos atores educacionais — incluindo professores, gestores, estudantes e comunidade — em processos contínuos de avaliação e aprimoramento. Essa abordagem colaborativa fortalece a construção de práticas educativas inovadoras, democráticas e alinhadas aos desafios da alfabetização e letramento digital no século XXI.

CONCLUSÃO

A alfabetização e o letramento na era digital configuram-se como desafios centrais para a educação contemporânea, exigindo repensar conceitos, práticas pedagógicas e políticas públicas à luz das transformações tecnológicas e culturais que permeiam a sociedade atual. Este artigo demonstrou que, embora os conceitos tradicionais de alfabetização e letramento, fundamentados em autores como Soares (2017), Freire (1996) e Rojo (2012), permaneçam essenciais, sua ressignificação é imprescindível para incorporar as demandas da cultura digital.
A expansão das tecnologias digitais e a ubiquidade das redes sociais ampliam as possibilidades de acesso à informação, porém impõem a necessidade de desenvolver competências críticas e multimodais para interpretar, selecionar e produzir sentidos nesse novo ecossistema comunicacional. Nesse sentido, o letramento digital torna-se um imperativo para a formação de sujeitos críticos, éticos e participativos, capazes de nave-

gar não apenas tecnicamente, mas também cognitivamente, pelos desafios do mundo digital.

Ademais, as políticas públicas emergem como vetor decisivo para garantir que a inclusão digital ultrapasse o simples acesso tecnológico e se traduza em oportunidades efetivas de aprendizagem e desenvolvimento humano. A inclusão de múltiplos atores no processo educacional, a formação continuada de professores e o estabelecimento de marcos regulatórios que assegurem direitos digitais são estratégias fundamentais para promover uma educação emancipadora e equânime.

Portanto, o percurso trilhado neste Ebook aponta para a necessidade de uma articulação integrada entre teoria, prática pedagógica e políticas públicas, que dialogue com as complexidades do contexto digital contemporâneo. É urgente, assim, que a educação se transforme em um espaço de construção crítica e criativa, onde a alfabetização e o letramento se constituam como ferramentas para a plena participação social e cultural no século XXI.

Este diálogo interdisciplinar e a reflexão constante sobre os impactos da cultura digital devem continuar a orientar pesquisadores, educadores e gestores, fortalecendo a missão da educação de formar sujeitos conscientes, autônomos e preparados para os desafios de um mundo em constante transformação.

Diante desse cenário, é fundamental compreender que alfabetizar e letrar na contemporaneidade não se limita apenas ao domínio do código escrito, mas exige competências relacionadas à leitura crítica de diferentes linguagens — verbais, visuais, sonoras, audiovisuais e digitais — que permeiam as interações sociais atuais. Isso implica reconhecer que os multiletramentos, conforme defendido pelo Grupo de Nova Londres (2000) e aprofundado por Rojo (2012), não são uma opção, mas uma necessidade pedagógica, social e ética.

Os desafios que se impõem não se restringem à sala de aula, mas atravessam os contextos sociais, culturais e econômicos. As desigualdades digitais revelam-se como extensão das desigualdades históricas, colocando em evidência que a exclusão não se dá apenas pelo não acesso às tecnologias, mas também pela ausência de condições para seu uso crítico, ético e transformador. Assim, o combate à ilusão do acesso descontextualizado torna-se um princípio orientador das práticas educativas comprometidas com a justiça social.

Soma-se a isso a necessidade urgente de repensar o papel do educador, que deixa de ser mero transmissor de informações e se torna um agente mediador, curador de conteúdos, promotor de aprendizagens significativas e facilitador do desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e digitais. A formação docente, portanto, deve estar alinhada às exigências do mundo digital, incorporando metodologias ativas, práticas colaborativas, uso ético das tecnologias e constante atualização frente às mudanças aceleradas.

Além disso, refletir sobre alfabetização e letramento na era digital implica discutir os desafios éticos, como o enfrentamento à desinformação, às fake news, ao discurso de ódio e às bolhas de opinião que comprometem o exercício da cidadania crítica. Nesse sentido, a educação assume um papel central na formação de sujeitos capazes de exercer não apenas uma leitura crítica do mundo, mas também uma atuação ética, democrática e transformadora na sociedade.

Portanto, conclui-se que a integração dos saberes tradicionais com as exigências dos ambientes digitais não representa uma ruptura, mas uma ampliação das práticas educativas. Trata-se de reconhecer que os processos de alfabetização e letramento devem ser constantemente ressignificados, acompanhando as dinâmicas sociotécnicas da contemporaneidade. É nesse movimento contínuo de reflexão, ação e transformação que reside a potência de uma educação verdadeiramente emancipadora, capaz de preparar indivíduos para compreender, interagir e transformar o mundo em que vivem.

Dessa forma, este trabalho convida educadores, pesquisadores, gestores e formuladores de políticas públicas a assumirem o compromisso ético, pedagógico e social de construir uma educação que não apenas inclua tecnologicamente, mas que forme sujeitos críticos, reflexivos e protagonistas na era digital — uma condição indispensável

para a construção de sociedades mais justas, equânimes e democráticas.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. BNCC: Educação é a Base. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 jun. 2025.

BUZATO, Marcelo P. Letramento digital: práticas sociais e modos de aprendizagem na cultura contemporânea. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GEE, James Paul. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

_____, James Paul. Literacy and Education. New York: Routledge, 2015.

GRUPO DE NOVA LONDRES. Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u. Acesso em: 16 jun. 2025.

KRESS, Gunther. Literacy in the New Media Age. London: Routledge, 2003.

_____, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Reading Images: The Grammar of Visual Design. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LEMKE, Jay. Letramentos digitais e transformação da educação. In: MAGNANI, José G. C.; MARTINS, José de Souza (Org.). Ensino e tecnologias: reflexões sobre a prática na contemporaneidade. Campinas: Papirus, 2009. p. 15-30.

LEU, Donald J.; FORGHANI, Niousha. The New Literacies of Online Research and Comprehension: Rethinking the Reading Achievement Gap. In: International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture. London: Wiley Blackwell, 2013. p. 61-72.

OCDE. Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1787/df80bc12-en. Acesso em: 16 jun. 2025.

PNUD; UNESCO; UNICEF. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444. Acesso em: 16 jun. 2025.

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

_____, Roxane; MOURA, Evanildo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____, Magda Becker. Letramento: um tema contemporâneo. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379700. Acesso em: 16 jun. 2025.

_____. Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717. Acesso em: 16 jun. 2025.

VAN DIJK, Jan. A sociedade em rede: ques-

tões sociais, econômicas e culturais. São Paulo: Editora Senac, 2013.

VAN DIJK, Jan A. G. M. The Network Society. 4. ed. London: SAGE, 2020.
_____. The Deepening Divide: Inequality in the Information Society. London: SAGE, 2005.

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar a relevância do papel do educador na integração de princípios psicomotores no ambiente de sala de aula, visando o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa, de natureza bibliográfica, explora a fundamentação teórica da psicomotricidade, destacando sua intrínseca relação com os processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Observa-se que habilidades como coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, esquema corporal e organização espacial e temporal são pilares essenciais para a aquisição de conhecimentos acadêmicos, como leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. A metodologia consistiu na revisão de literatura especializada, abrangendo autores que discutem a psicomotricidade e sua aplicabilidade pedagógica. Argumenta-se que o educador, munido de conhecimentos em psicomotricidade, torna-se um agente facilitador, capaz de identificar necessidades individuais e implementar estratégias lúdicas e corporais que promovam a aprendizagem significativa. As considerações finais apontam para a necessidade de formação continuada dos professores e para a valorização de práticas pedagógicas que contemplem o movimento e a expressão corporal como elementos intrínsecos ao processo educativo. Conclui-se que a incorporação consciente dos princípios psicomotores pelo educador potencializa o ambiente de aprendizagem, contribuindo para a formação de indivíduos mais autônomos, criativos e bem-adaptados.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Educação; Papel do Educador; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT
This article aims to analyze the relevance of the educator's role in integrating psychomotor principles into the classroom environment, targeting the child's holistic development. This bibliographic research explores the theoretical foundation of psychomotricity, highlighting its intrinsic relationship with cognitive, social, and emotional learning and developmental processes. It is observed that skills such as motor coordination, balance, laterality, body schema, and spatial-temporal organization are essential pillars for acquiring academic knowledge, including reading, writing, and logical-mathematical reasoning. The methodology consisted of a review of specialized literature, covering authors who discuss psychomotricity and its pedagogical applicability. It is argued that the educator, equipped with knowledge in psychomotricity, becomes a facilitating agent, capable of identifying individual needs and implementing playful and corporal strategies that promote meaningful learning. Final considerations point to the need for continuous teacher training and the valuation of pedagogical practices that embrace movement and bodily expression as intrinsic elements of the educational process. It concludes that the conscious incorporation of psychomotor principles by educators enhances the learning environment, contributing to the formation of more autonomous, creative, and well-adapted individuals.

KEY-WORDS: Psychomotricity; Education; Educator's Role; Child Development; Learning.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea reconhece a criança como um ser em desenvolvimento integral, cujas dimensões física, cognitiva, emocional e social estão intrinsecamente interligadas. Nesse contexto, a psicomotricidade emerge como um campo de conhecimento fundamental, que estuda a relação entre o corpo, o movimento, o afeto e o intelecto, e sua influência nos processos de aprendizagem e adaptação ao ambiente. A compreensão de que o desenvolvimento motor não é apenas um aspecto isolado, mas uma base para a construção de outras habilidades mais complexas, torna a psicomotricidade um pilar indispensável na prática educacional, especialmente na educação

infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nunes (1994) salienta que a educação é um processo de formação do homem e, para iniciar um trabalho pedagógico, é fundamental utilizar tecnologias, de forma educativa, para a construção do conhecimento do educando. No âmbito da psicomotricidade, "tecnologias" podem ser compreendidas como as estratégias e atividades que o educador utiliza para estimular o desenvolvimento psicomotor, que por sua vez, apoia a construção do conhecimento. Embora o conceito de escribas dominantes da escrita remonte a tempos antigos (MONTEIRO, 2010), a valorização das múltiplas inteligências e formas de aprendizagem, incluindo o movimento, é uma abordagem moderna que desafia a primazia exclusiva da escrita formal.

Este artigo se propõe a investigar o papel crucial do educador na aplicação dos princípios psicomotores em sala de aula. O objetivo geral é analisar como a atuação do professor, permeada por uma compreensão aprofundada da psicomotricidade, pode potencializar o desenvolvimento integral dos alunos e otimizar os processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, serão abordados os seguintes objetivos específicos: (1) Fundamentar teoricamente a relação entre psicomotricidade e desenvolvimento infantil, evidenciando sua importância para a aprendizagem; (2) Apresentar estratégias pedagógicas que o educador pode empregar para integrar a psicomotricidade no cotidiano escolar; (3) Discutir os desafios enfrentados pelos educadores na aplicação desses princípios e a importância da formação continuada.

Compreende-se que o educador não é apenas um transmissor de conteúdo, mas um mediador que organiza o ambiente, propõe desafios e estimula o movimento e a expressão corporal como vias para a construção do conhecimento. Este trabalho justifica-se pela necessidade de valorizar e instrumentalizar o educador para que ele possa atuar de forma mais consciente e eficaz na promoção de um desenvolvimento harmonioso e de uma aprendizagem significativa, reconhecendo o corpo em movimento como ponto de partida para todas as aquisições.

PSICOMOTRICIDADE E A BASE DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

A psicomotricidade é uma área fundamental que integra os aspectos motores, emocionais e cognitivos para promover o desenvolvimento integral do indivíduo. Ela é uma ciência que estuda o ser humano através do seu corpo em movimento, considerando sua relação com o mundo interno e externo, e suas capacidades de perceber, atuar e agir. Este campo transdisciplinar investiga as relações recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e o corpo, bem como entre o psiquismo e a motricidade, que emergem da personalidade total, singular e evolutiva do ser humano, manifestando-se em suas múltiplas e complexas dimensões biopsicossociais, afetivo-emocionais e psicossociocognitivas. A psicomotricidade atua como um elo entre corpo e mente, promovendo o equilíbrio entre emoções, raciocínio e movimento.

Definição e Dimensões da Psicomotricidade

A psicomotricidade baseia-se em três conhecimentos essenciais: o movimento, o intelecto e o cognitivo. Ela se relaciona ao conhecimento profundo do movimento humano, considerando-o em sua totalidade e auxiliando no desenvolvimento ao conectar o movimento a fatores afetivos e emocionais. Os componentes psicomotores são cruciais para entender essa área, abrangendo diversas dimensões:

Esquema Corporal: Refere-se à consciência que a criança tem do próprio corpo, sendo essencial para suas interações com o ambiente. É a porta de entrada para outros elementos psicomotores, permitindo que a criança tenha uma representação mental de seu corpo e se conheça. Compreender o próprio corpo ajuda a criança a se adaptar melhor às atividades psicomotoras, respeitar seus limites e potencializar suas capacidades.

Imagem Corporal: É a experiência subjetiva do indivíduo em relação ao seu próprio corpo.

Lateralidade: Diz respeito à predominância de um lado do corpo, influenciando habilidades como escrever ou manipular objetos. Observa-se quando a criança utiliza mais um lado do corpo para realizar atividades, sendo a parte predominante aquela com a qual ela se identifica ao executar tarefas de

manipulação. É a conscientização integrada e simbolicamente interiorizada dos lados esquerdo e direito do corpo.
Equilíbrio: Permite a estabilidade em diferentes posturas e situações, seja de forma estável (parado) ou dinâmica (em movimento). É a estabilidade e a ação diversificada dos segmentos corporais, permitindo que a criança distribua seu peso proporcionalmente para ganhar estabilidade ao executar atividades corporais.
Coordenação Motora: Engloba a capacidade de realizar movimentos precisos.
Coordenação Motora Fina: Capacidade de controlar pequenos músculos para exercícios refinados, como recorte, colagem, encaixe e escrita. É essencial para o manuseio de materiais escolares, como lápis, borracha e tesoura.
Coordenação Motora Global (ou Ampla): Refere-se à atividade conjunta dos grupos musculares, atuando em movimentos globais complexos. Permite o controle e a organização da musculatura ampla para realizar movimentos como correr, saltar, andar e rastejar.
Noção Espacial (Estruturação Espacial): Ajuda a fortalecer a percepção espacial e a consciência da relação do corpo com o meio. Por meio dela, nos situamos no ambiente, estabelecemos relações entre objetos e podemos escolher, relacionar, retirar, associar e classificar.
Noção Temporal (Organização Temporal): Conecta o tempo e o espaço, sendo vital para atividades motoras e cognitivas como dançar, falar ou resolver problemas. É a capacidade de avaliar o tempo dentro da ação, organizar-se a partir do próprio ritmo e situar o presente em relação a um antes e um depois.
Ritmo: É vital para atividades motoras e cognitivas como dançar, falar ou resolver problemas, pois conecta o tempo e o espaço.
Tonicidade: Diz respeito à regulação da tensão muscular necessária para os movimentos.
Perspectivas de Autores Chave:

Le Boulch: Sua obra "Educação pelo Movimento" destaca o problema da educação psicomotora nas escolas. Ele defende que a educação psicomotora visa ao desenvolvimento harmonioso da criança, integrando os aspectos motores, afetivos e intelectuais. Para Le Boulch (1983), o objetivo da educação é capacitar o indivíduo a se situar e agir no mundo em transformação, por meio de um melhor conhecimento e aceitação de si. A psicomotricidade, segundo ele, não se limita ao conhecimento do corpo, mas à relação entre suas partes e a totalidade, e contribui para o desenvolvimento da personalidade e o sucesso escolar. Ele enfatiza que a psicomotricidade resulta de uma dependência recíproca entre mente e movimento, não existindo pensamento sem corpo e corpo sem pensamento.

Jean Piaget: Um dos pioneiros, contribuiu para consolidar a ideia de que o movimento não é apenas uma atividade física, mas uma manifestação das emoções e do pensamento, essencial para o desenvolvimento integral. Piaget (1967) ressalta que o conhecer implica na relação sujeito-objeto, o que relaciona o conhecimento ao jogo, pois para conhecer é preciso atuar ou jogar. A atividade física é a base para a construção do intelecto, e as atividades motoras não podem ser separadas das intelectuais, pois essa junção faz parte do processo de desenvolvimento.

Henri Wallon: Outro pioneiro, observou que os movimentos humanos são categorias fundantes como instrumento na construção do psiquismo. Para Wallon (citado por Falcão & Barretos, 2009, p. 87), "o movimento é a única expressão e primeiro instrumento do psiquismo," sendo movimento (ação), pensamento e linguagem unidades inseparáveis. O movimento é o pensamento em ato, e o pensamento é o movimento sem ato.

A Psicomotricidade como Pré-requisito para Habilidades Acadêmicas
A psicomotricidade é uma base indispensável para a aprendizagem. A ausência de estímulos psicomotores adequados pode gerar lacunas significativas no desenvolvimento físico e cognitivo, impactando diretamente a aprendizagem e o desempenho escolar. As atividades psicomotoras são ferramentas poderosas para potencializar o desenvolvimento integral das crianças, assegurando uma base sólida para aprendizagens futuras

em diversos contextos educacionais e sociais.
Lateralidade: Uma lateralidade bem desenvolvida é crucial para a direcionalidade da leitura e escrita, permitindo que a criança identifique e utilize consistentemente uma mão dominante, facilitando a escrita fluida e sem desconfortos.
Coordenação Motora Fina: É essencial para o manuseio de materiais escolares como lápis, borracha e tesoura. É fundamental para o aprendizado da escrita, permitindo que a criança segure o lápis corretamente, controle os traços e escreva de forma legível. Também é importante para atividades como desenhar, recortar ou encaixar peças.
Esquema e Imagem Corporal: A consciência corporal é fundamental para a aprendizagem da escrita. O conhecimento do próprio corpo e de suas partes, tanto interna quanto externamente, e sua relação com o mundo, é a base para a percepção de si e do outro, sendo crucial para a socialização e auto-organização. Crianças que conhecem seu corpo adaptam-se melhor, respeitam limites e favorecem potencialidades.
Organização Espacial e Temporal: A percepção espacial e a organização temporal são trabalhadas pela psicomotricidade e são essenciais para a compreensão de letras, palavras e para a orientação da leitura (da esquerda para a direita). Essas habilidades também afetam a compreensão de gráficos, tabelas e problemas matemáticos, além da sequenciação de ideias.
Equilíbrio e Postura: O equilíbrio e a postura corporal adequados ajudam na concentração durante as atividades escolares, proporcionando um ambiente favorável ao aprendizado. Atividades que envolvem equilíbrio, como caminhar sobre linhas ou obstáculos, ajudam no desenvolvimento da estabilidade e noção espacial.
A psicomotricidade não só prepara para a alfabetização, mas também auxilia na superação de dificuldades de aprendizagem, como a inversão de letras ou números. Reforça a percepção espacial, melhora a memória visual e desenvolve o controle motor para tarefas acadêmicas, além de fortalecer a autoconfiança. A educação psicomotora, ao integrar aspectos motores, afetivos e intelectuais, propicia o enriquecimento cognitivo e prepara o aluno para diversas habilidades através do movimento.
Identificação de Dificuldades Psicomotoras
Os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento psicomotor infantil, e é fundamental estar atento para que nenhuma perturbação passe despercebida e seja tratada a tempo, evitando que a capacidade futura da criança seja afetada e prejudique a aprendizagem, especialmente da leitura e escrita.
O papel do professor é fundamental como mediador dessas práticas psicomotoras. O educador precisa ter um olhar crítico e pedagógico constantemente direcionado às crianças no contexto lúdico. Através da ludicidade, é possível conhecer melhor o interior de cada criança, identificar se são egocêntricas ou não, e reconhecer dificuldades de aprendizagem.
Sinais e Exemplos Práticos de Dificuldades Psicomotoras: Muitas dificuldades futuras dos alunos no ensino fundamental estão ligadas à falta ou ausência de estímulos psicomotores na educação infantil. Quando se identifica uma dificuldade de aprendizagem, muitas vezes o problema está no nível do desenvolvimento psicomotor.
Comportamentos que podem indicar atrasos ou desorganizações psicomotoras incluem:
Falta de concentração e coordenação motora.
Confusão de letras, sílabas e números durante a escrita.
Desordem para reconhecer palavras.
Não compreensão da lateralidade.
Dificuldades na escrita, leitura, orientação espaço-temporal, memória e equilíbrio.
Paratomia (rigidez muscular) ou sincinesia (movimentos involuntários de músculos), que geram problemas na coordenação motora.
Esses distúrbios psicomotores, que podem ser percebidos antes mesmo dos 12 meses de idade, se não detectados e tratados, podem se acentuar no processo de aprendizagem formal, manifestando-se como transtornos no ritmo e alterações de comportamento. José e Coelho (2002) apontam que distúrbios psicomotores podem se relacionar à execução de movimentos e deficiências perceptíveis, levando a dificuldades

no conhecimento da lateralidade, e podem causar ansiedade, insegurança e inquietação, entre outros problemas emocionais e intelectuais.
As crianças com dificuldades psicomotoras precisam ser acompanhadas pela escola e pela família, com atividades que trabalhem a motricidade e respeitem as necessidades individuais. As causas das dificuldades devem ser verificadas para buscar as intervenções mais adequadas. Ao integrar atividades psicomotoras no planejamento pedagógico, os professores criam oportunidades para que as crianças experimentem o aprendizado de forma dinâmica e significativa, consolidando habilidades essenciais e agindo de forma preventiva e interventiva.

O EDUCADOR COMO AGENTE DE INTERVENÇÃO PSICOMOTORA EM SALA DE AULA.

O educador é um agente fundamental na intervenção psicomotora em sala de aula, atuando como mediador para o desenvolvimento integral da criança. Para isso, ele deve planejar e integrar estratégias lúdicas que envolvam movimento, criatividade e aprendizagem, sempre observando o desenvolvimento individual dos alunos para ajustar suas abordagens.
As estratégias lúdicas psicomotoras incluem:
Jogos com Bola: Desenvolvem coordenação ampla, habilidades sociais e trabalho em equipe.
Circuitos Motores: Estimulam planejamento motor, resolução de problemas, empatia e cooperação.
Brincadeiras de Imitação e Faz de Conta: Promovem ritmo, percepção corporal, imaginação, expressão de emoções e socialização.
Dança e Expressão Corporal: Ajudam no ritmo, concentração, habilidades motoras, memória e expressão de sentimentos.
Atividades com Materiais Diversos: Estimulam coordenação fina (desenhar, recortar, manipular objetos pequenos), concentração e exploração sensorial (texturas, formas).
A integração psicomotora no currículo formal é crucial, pois atua como um elo entre corpo e mente. Na alfabetização, habilidades como consciência corporal, lateralidade e coordenação motora fina são vitais para a escrita e leitura. Na matemática, brincadeiras como amarelinha e jogos educativos ensinam conceitos de sequência, contagem e raciocínio. Nas ciências, o lúdico pode ser usado para construir novos conhecimentos sobre o mundo.
A organização do ambiente físico da sala de aula é essencial, pois influencia diretamente o desempenho psicomotor, proporcionando experiências que desenvolvem atenção, memória e concentração. O professor deve criar um ambiente acolhedor e seguro, incentivando a exploração e a participação ativa, sempre respeitando a realidade cultural local.
Por fim, a afetividade e a relação com o corpo são aspectos indissociáveis da psicomotricidade. O movimento corporal reflete estados emocionais e influencia o desenvolvimento cognitivo. O domínio corporal promove segurança emocional, autoconfiança e a superação de frustrações. O ambiente lúdico e inclusivo é um espaço para a expressão genuína da criança e a construção de interações afetivas, garantindo que a criança se sinta segura para explorar e aprender.
Em suma, o educador necessita de formação inicial e continuada e criatividade para aplicar esses princípios, mantendo um olhar crítico e pedagógico que identifique necessidades e promova o desenvolvimento integral de cada criança.

DESAFIOS E NECESSIDADES FORMATIVAS DO EDUCADOR

O educador, atuando como agente de intervenção psicomotora, enfrenta diversos desafios em sua prática pedagógica, ao mesmo tempo em que a formação continuada e a colaboração multiprofissional emergem como pilares essenciais para o sucesso dessa abordagem.
Desafios Comuns na Prática Pedagógica:
Falta de tempo e espaço adequados para atividades psicomotoras: As escolas, por vezes, limitam a motricidade dos alunos, praticamente imobilizando-os em sala de aula e permitindo movimentos mais amplos apenas nos horários de recreio e em aulas específicas como Educação Física. Essa abordagem contrasta com a Educação Infantil, onde o lúdico é vivenciado a todo momento, e a transição para o Ensino Fundamental, focado em atividades escritas, pode não

ter um processo de adaptação adequado. A "imobilização" de crianças e adultos muitas vezes é justificada pela falta de tempo, devido à preocupação com outras áreas, como a alfabetização. Além disso, a inclusão do lúdico no ambiente escolar enfrenta barreiras como a morosidade na elaboração de documentações pedagógicas, como planejamentos e projetos, e a dificuldade em conseguir tempo para inserir brincadeiras no planejamento diário. Historicamente, a escola chegou a "esquecer" a brincadeira em sala de aula, considerando-a uma perda de tempo sem valor pedagógico.

Pressão por resultados acadêmicos que negligenciam o desenvolvimento corporal: Ao centralizar o trabalho em atividades que restringem a motricidade, a escola assume que seu papel principal é o desenvolvimento intelectual, o que pode levar a um currículo que não considera as mudanças e necessidades psicomotoras das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Essa priorização da alfabetização, por exemplo, pode negligenciar a importância do brincar e do desenvolvimento psicomotor.

Turmas numerosas e a dificuldade de atenção individualizada: O professor precisa ter um olhar tanto para o coletivo quanto para o individual do aluno, reconhecendo que cada um tem seu tempo, seu jeito de aprender e seu amadurecimento cognitivo. Dada a diversidade de vivências em sala de aula, o educador deve mediar a aula para que o processo de ensino-aprendizagem seja acessível a todos. A mediação docente inclui a necessidade de acompanhar individualmente o progresso das crianças, adaptando as atividades para atender às suas necessidades específicas.

Carga horária e currículos que muitas vezes não contemplam a psicomotricidade de forma explícita: O currículo pedagógico nem sempre é elaborado pensando-se na adaptação necessária para os alunos na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Questiona-se se o currículo deve ser seguido criteriosamente ou repensado para cada série de acordo com as necessidades das crianças. A psicomotricidade deve ser valorizada e incorporada de forma sistemática no currículo como parte integrante do processo educativo. Há também a questão de que a Educação Física, um componente curricular no Ensino Fundamental, ainda não se faz presente em todas as instituições de Educação Infantil, apesar de sua importância para o desenvolvimento global das crianças. As propostas pedagógicas muitas vezes não incorporam o lúdico como uma linha de trabalho central.

A Importância da Formação Continuada:

A necessidade de cursos, workshops e pós-graduações que capacitem o educador em psicomotricidade: Para que a ludicidade seja incorporada de forma eficaz no ambiente escolar, o professor precisa ter formação inicial e continuada e criatividade em sua prática de ensino. É fundamental que essa valorização da psicomotricidade seja acompanhada por investimentos na formação docente, assegurando que os professores estejam aptos a implementar atividades psicomotoras de maneira eficaz e inclusiva. A falta de estímulos psicomotores na Educação Infantil é uma preocupação, o que reforça a necessidade de aprofundar estudos sobre o tema e a formação adequada dos professores.

Benefícios da formação para a autoconfiança do professor e a qualidade de sua prática: Um educador preparado para a educação lúdica necessita de profundo conhecimento sobre seus fundamentos, além de condições para socializar esse conhecimento e predisposição para aplicá-lo. O professor, como mediador, tem um papel fundamental no planejamento e ajuste das atividades, bem como na reflexão sobre os resultados, o que requer preparo e expertise. A formação permite ao professor conhecer o mundo interior de cada criança e identificar dificuldades, por meio de um olhar crítico e pedagógico.

O papel das instituições de ensino e políticas públicas na oferta dessa formação: As instituições de ensino devem fornecer os recursos necessários para o desenvolvimento do lúdico na Educação Infantil. A valorização da psicomotricidade deve ser acompanhada por investimentos na formação docente. Professores, gestores e famílias precisam unir esforços para criar ambientes ricos em estímulos psicomotores.

Colaboração Multiprofissional:

A psicomotricidade é uma área interdiscipli-

nar que une aspectos motores, emocionais e cognitivos para o desenvolvimento integral. O educador tem um papel crucial como mediador das práticas psicomotoras. No entanto, a colaboração multiprofissional é implícita e necessária, especialmente quando surgem dificuldades.

Identificação e intervenção em dificuldades: O desenvolvimento psicomotor incompleto pode levar a dificuldades na leitura, escrita, fala, pensamento abstrato e lateralidade. Crianças com dificuldades motoras ou cognitivas, como a inversão de letras ou números na escrita, podem se beneficiar do trabalho psicomotor, que reforça a percepção espacial e melhora o controle motor. A psicomotricidade também promove intervenções preventivas para dificuldades no ensino-aprendizagem.

Apoio e acompanhamento de casos específicos: Os distúrbios psicomotores, que podem ser identificados até antes de um ano de idade, mas se acentuam durante o processo de aprendizagem formal, requerem atenção. Essas dificuldades podem envolver problemas na coordenação motora fina e global, estruturação espacial, organização temporal, imagem corporal, conhecimento corporal e lateralidade. Quando identificadas, as dificuldades exigem que a escola e a família acompanhem a criança, desenvolvendo atividades focadas na motricidade e buscando as melhores intervenções e soluções. Essa busca por soluções e a necessidade de apoio, estudo e orientação pedagógica para trabalhar o desenvolvimento psicomotor no espaço escolar sugerem a importância da parceria com especialistas que podem oferecer um diagnóstico e um plano de intervenção mais específico. Embora as fontes não citem diretamente "psicomotricistas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos", a descrição das dificuldades e a necessidade de intervenções preventivas e corretivas apontam para um trabalho que frequentemente exige expertise para além da formação pedagógica geral.

CONCLUSÃO.

O desenvolvimento psicomotor é de suma importância para possibilitar o processo de ensino-aprendizagem nas crianças e seu desenvolvimento integral. Através de uma prática pedagógica que estimule a ludicidade e a relação entre teoria e prática, visa-se o desenvolvimento integral da criança, contribuindo com aspectos físicos, mentais, afetivo-emocionais e socioculturais. É a etapa da Educação Infantil que merece destaque, pois é nela que se deve estimular o desenvolvimento integral das crianças por meio da ludicidade.

O educador assume um papel fundamental e transformador. Ele é o mediador essencial no planejamento e ajuste das atividades, e sua intervenção constante é de suma relevância para a consolidação das habilidades psicomotoras. Para que a ludicidade seja incorporada de forma eficaz no ambiente escolar, o professor precisa ter formação inicial e continuada e criatividade em sua prática de ensino. Essa formação capacita o educador a conhecer o mundo interior de cada criança e a identificar dificuldades, por meio de um olhar crítico e pedagógico.

A psicomotricidade, como ciência que estuda o homem através de seu corpo em movimento em relação ao mundo interno e externo, tem um papel crucial na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Ela é uma abordagem transversal que une aspectos motores, emocionais e cognitivos para o desenvolvimento integral. Não se limita apenas ao conhecimento da criança sobre os movimentos de seu corpo, mas à relação entre as partes e a totalidade do corpo humano, não havendo dissociação entre os movimentos e a afetividade. O desenvolvimento psicomotor incompleto pode levar a dificuldades na leitura, escrita, fala, pensamento abstrato e lateralidade.

Com o conhecimento e as ferramentas psicomotoras, o educador pode promover um aprendizado mais significativo e um desenvolvimento mais equilibrado. Atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras, música, arte e teatro, permitem que a criança se desenvolva de forma espontânea, amplie sua visão de mundo, manifeste seus sentimentos e supere desafios, tornando o aprendizado prazeroso e significativo.

Sugestões e Implicações Futuras

Para garantir o pleno desenvolvimento psicomotor e prevenir dificuldades futuras, torna-se imperativa a valorização da psicomotricidade e investimentos na formação

docente. As instituições de ensino e as políticas públicas têm um papel crucial na oferta de cursos, workshops e pós-graduações que capacitem o educador em psicomotricidade. Faz-se necessária a inserção mais explícita e obrigatória da Educação Física como componente curricular em todas as instituições de Educação Infantil, e que a psicomotricidade seja valorizada e incorporada de forma sistemática no currículo como parte integrante do processo educativo.

Além disso, são necessários estudos que mostrem planejamentos e alternativas para a educação que valorizem a ludicidade como oportunidades de atuação de pedagogos na Educação Infantil, visando o desenvolvimento integral das crianças em seus princípios psicomotores. A colaboração multiprofissional, embora não explicitamente detalhada nas fontes revisadas, é implicitamente necessária quando surgem dificuldades, exigindo que a escola e a família busquem as melhores intervenções e soluções para o desenvolvimento psicomotor.

Em síntese, é fundamental olhar para a criança em sua totalidade, reconhecendo o corpo como ponto de partida para o mundo e para o conhecimento. A psicomotricidade, com sua abordagem integrada, oferece o caminho para um desenvolvimento humano mais completo e para a superação de desafios no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. Revista Psicopedagogia, São Paulo. v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010.

BARBA, C. H.; BOLSANELLO, D. E. A ludicidade como facilitadora do processo de ensino aprendizagem. Revista Amazônica, v. 15, n. 1, p. 234-249, 2022.

BARBOSA, H. E. A construção histórica do sentimento de infância: (da idade média à moderna). Educadores dia a dia. Universidade Salgado de Oliveira. Curso de História, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/monografia/monocrianca.pdf. Acesso em: 21 nov. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CAMPÃO, D. S.; CECCONELLO, A. M. A contribuição da educação física no desenvolvimento psicomotor na educação infantil. Lecturas: Educación Física y Deportes, Bueno Aires, v. 13, n. 123, p. 1-29, 2008.

COSTA, H. J. T et al. Influência da educação física no desenvolvimento psicomotor de crianças com cinco anos de idade. Nuances: estudos sobre Educação., Presidente Prudente, SP. v. 27, n. 3, p. 79-100, 2016.

KISHIMOTO, T. M. (org). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, F. M.; SPERB, T. M. A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. Psicologia: Reflexão e Crítica. v. 26, n. 2, p. 414-421, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000200022. Acesso em: 21 nov. 2024

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 5/2009. p. 25. Brasília: CNE/CEB, 1999.

OLIVEIRA, G.; VIECELI, G. A contribuição da psicomotricidade e da ludicidade para o desenvolvimento corporal das crianças da educação básica. Anuario pesquisa e extensão Unoesc Videira, 2020.

PIAGET, J. A psicologia da inteligência. Rio de Janeiro: Record, 1967. 241p.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: Notas para uma reflexão. Padéia. Ribeirão Preto: USP, 1993.

RIBEIRO, T. L.; FERNANDES, R. N.; MARQUES, W. S. Ludicidade e psicomotricidade: O uso do lúdico na intervenção de uma criança com dificuldade psicomotora. In: IV Congresso Nacional Educação. Faculdade de Ciências Wenceslau Braz, 2017.

RODRIGUES, A. P. et al. O brincar como estratégia de cuidado à criança: revisão inte-

grativa da literatura. Revista internacional de cuidados de salud familiar y comunitaria, p. 1-8, 2014.

SACCHI, A. L.; METZNER, A. C. A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. Rev. bras. Estud. pedagog., v. 100, n. 254, p. 96-110, 2019.

SALLES, F.; FARIA, V. O currículo na educação infantil: as relações da criança com os saberes e conhecimentos da natureza e cultura. Educadores dia a dia, 2007. Disponível: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/curriculo.pdf. Acesso em: 21 nov. 2024

SANTOS, M. A. G. N.; CORREA, E. Â. M. Revisão integrativa da literatura: O brincar livre na educação infantil. Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v. 7, n. 9, p. 945-964, 2021.

SANTOS, T. M. Noções de história da educação. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

SOBRINHO, C. A. et al. Concepção docente sobre as contribuições da Ludicidade no desenvolvimento da aprendizagem da criança na educação infantil na escola pública municipal em Porto Velho Rondônia. Brazilian Journal of Development. Curitiba, v. 7, n. 1, p. 3528-3541, 2021.

TOSATTO, C.; PORTILHO, E. M. L. A Criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil. Educ.rev., set 2014, vol. 30, n.3, p. 153-172. ISSM 0102-4698.

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TALITA FIM DOS SANTOS

RESUMO: Este artigo aborda a valorização da cultura indígena na educação infantil, destacando sua relevância para o desenvolvimento de uma consciência crítica e inclusiva desde os primeiros anos escolares. Ao analisar os benefícios da incorporação dos saberes indígenas nas práticas pedagógicas, o estudo reflete sobre a importância desses conhecimentos para a construção de uma educação plural e intercultural. Além disso, são discutidos os desafios enfrentados pelos educadores ao implementarem essa abordagem, bem como são sugeridas metodologias pedagógicas que possam integrar a cultura indígena de forma eficaz e respeitosa no cotidiano escolar, promovendo uma formação que reconheça a diversidade cultural e favoreça a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura indígena; Educação infantil; Diversidade cultural.

ABSTRACT: This article addresses the importance of indigenous culture in early childhood education, highlighting its relevance for the development of a critical and inclusive consciousness from the earliest school years. By analyzing the benefits of incorporating indigenous knowledge into pedagogical practices, the study reflects on the importance of this knowledge for the construction of a plural and intercultural education. In addition, the study discusses the challenges faced by educators when implementing this approach, as well as suggesting pedagogical methodologies that can integrate indigenous culture effectively and respectfully into daily school life, promoting an education that recognizes cultural diversity and favors the construction of a more just and egalitarian society.

KEY-WORDS: Indigenous culture; Early childhood education; Cultural diversity.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, pois é nesse período que as crianças começam a formar suas bases cognitivas, emocionais e sociais. Nesse contexto, a promoção da diversidade cultural nas práticas pedagógicas é essencial para que as crianças cresçam em um ambiente que respeite e valorize as diferenças. No Brasil, um país de rica pluralidade étnica, a valorização da cultura indígena na educação infantil tem um papel ainda mais significativo, pois contribui para a formação de uma identidade nacional que reconhece os povos originários como parte integrante da nossa história e cultura.

A inclusão da cultura indígena no currículo escolar é uma estratégia poderosa no combate ao preconceito, à desinformação e à invisibilidade das culturas indígenas. Durante muito tempo, essas culturas foram marginalizadas no sistema educacional, com uma representação muitas vezes distorcida ou estereotipada. Ao integrar os saberes indígenas na educação infantil, as escolas têm a oportunidade de promover um entendimento mais aprofundado sobre a diversidade étnica e cultural do Brasil, ajudando as crianças a desenvolverem uma visão mais empática e respeitosa sobre os povos indígenas e suas tradições.

Além disso, a implementação de uma educação intercultural, que envolva os saberes, as práticas e as tradições dos povos indígenas, é essencial para que as crianças compreendam, desde cedo, a importância de respeitar as diferenças. A educação infantil deve, portanto, ser um espaço em que as crianças aprendam não apenas conteúdos acadêmicos, mas também valores de convivência pacífica e respeito mútuo, essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Este artigo visa discutir a importância da valorização da cultura indígena na educação infantil, destacando os benefícios dessa abordagem para o desenvolvimento da consciência crítica nas crianças e propondo práticas pedagógicas que integrem as manifestações culturais indígenas ao cotidiano escolar. Através dessa reflexão, busca-se evidenciar como a valorização da cultura indígena pode ser uma ferramenta pedagógi-

ca poderosa na formação de cidadãos conscientes e preparados para contribuir com a construção de uma sociedade diversa e justa.

A IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

A valorização da cultura indígena na educação infantil é um passo fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e plural. Desde os primeiros anos de vida escolar, é essencial que as crianças tenham acesso a uma formação que respeite e valorize a diversidade cultural presente em nosso país. O contato com os saberes indígenas, suas línguas, histórias e tradições, contribui para a construção de uma identidade cultural rica e multifacetada. Ao aprender sobre os povos indígenas, as crianças desenvolvem uma maior empatia e compreensão em relação à diversidade cultural, o que as torna mais sensíveis e respeitosas às diferenças. O processo de valorização da cultura indígena não deve ser visto como uma simples introdução de conteúdos sobre esses povos, mas sim como uma prática pedagógica que promova uma vivência profunda de seus saberes e costumes (SILVA, 2020, p. 56).

A inclusão da cultura indígena no currículo escolar também permite a desconstrução de estereótipos e preconceitos que muitas vezes estão presentes na sociedade em geral. Ao longo da história, os povos indígenas foram frequentemente retratados de forma distorcida, sendo muitas vezes invisibilizados ou retratados de maneira romântica e simplificada. Por meio de uma abordagem pedagógica séria e comprometida, é possível apresentar aos alunos as diversas realidades vividas pelos povos indígenas, suas lutas e conquistas. Isso é fundamental para que as crianças compreendam a riqueza e complexidade dessas culturas, longe dos estigmas e das falsas narrativas (RIBEIRO, 2015, p. 102).

Ademais, a valorização da cultura indígena também contribui para o fortalecimento da identidade cultural de crianças que pertencem a essas comunidades. Quando os povos indígenas têm sua cultura respeitada e valorizada na escola, isso reforça o sentimento de pertencimento e autoestima. As crianças indígenas se veem representadas, o que fortalece sua conexão com suas origens e com as tradições de seus antepassados. Para os alunos não indígenas, essa valorização funciona como um espaço de aprendizagem e reconhecimento, permitindo que todos se apropriem da diversidade cultural brasileira. Portanto, o ambiente escolar torna-se um espaço de construção de uma cidadania plural, em que as diferenças são vistas como fonte de riqueza e aprendizado (SOUZA, 2018, p. 145).

O impacto da valorização da cultura indígena se estende além do ambiente escolar, influenciando também a comunidade em geral. Crianças que crescem em um contexto educativo que respeita e valoriza as culturas indígenas tendem a ser mais conscientes de sua responsabilidade social e cultural. A educação infantil, ao integrar essas culturas no seu conteúdo, contribui para a formação de uma sociedade mais tolerante, onde as pessoas são mais abertas ao diálogo e ao respeito às diferenças. Assim, a escola torna-se um ponto de transformação social, capaz de influenciar a sociedade como um todo no processo de desconstrução de preconceitos e estigmas relacionados aos povos indígenas (KRENAK, 2019, p. 87).

Portanto, a valorização da cultura indígena não deve ser tratada apenas como uma questão de inclusão de conteúdos, mas como um compromisso pedagógico com a promoção de uma educação que forme cidadãos conscientes de sua diversidade cultural. É através desse processo de valorização que as crianças se tornam protagonistas de uma mudança social, em que o respeito à diversidade e o reconhecimento das culturas indígenas se tornam valores fundamentais na formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A LEGISLAÇÃO E AS DIRETRIZES OFICIAIS PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A valorização da cultura indígena no contexto escolar brasileiro está amparada por um conjunto significativo de legislações que buscam promover o reconhecimento da diversidade étnica e a construção de uma educação plural. A Constituição Federal de 1988 já estabelece, em seu artigo 210, que o en-

sino deve respeitar a diversidade cultural e os direitos das comunidades indígenas, garantindo-lhes uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural (BRASIL, 1988). A partir dessa base constitucional, foi instituída a Lei nº 11.645/2008, que alterou a LDB (Lei nº 9.394/1996) e tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos de toda a educação básica, incluindo a educação infantil. Essa medida visa combater o apagamento histórico desses povos, promovendo sua valorização desde os primeiros anos escolares (BRASIL, 2008, p. 1).

No que se refere especificamente à educação infantil, essa legislação reconhece o papel fundamental da escola como espaço de formação da identidade cultural, social e ética das crianças. A inserção de conteúdos sobre os povos indígenas nesse estágio educacional contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica, respeitosa e solidária em relação às diferenças. Conforme apontado por Silva (2020, p. 77), a presença da cultura indígena no currículo escolar permite que as crianças aprendam a valorizar outras formas de viver, pensar e se relacionar com o mundo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Essa abordagem vai ao encontro das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a importância da diversidade étnico-racial como um dos pilares para a formação cidadã dos estudantes (BRASIL, 2017).

No âmbito do município de São Paulo, diversas iniciativas normativas também vêm sendo implementadas com o intuito de garantir o respeito e a valorização das culturas indígenas nas unidades educacionais. A Instrução Normativa SME nº 16/2024, por exemplo, estabelece diretrizes para a organização e funcionamento dos Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs) e dos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs). Esses espaços são voltados para atender, com especificidade, as necessidades das crianças indígenas que vivem no território urbano da cidade, promovendo uma educação que respeite e fortaleça suas identidades culturais (SÃO PAULO, 2024). Além disso, o Decreto Municipal nº 58.526/2018 determina metas e ações voltadas ao desenvolvimento de uma educação escolar indígena diferenciada e bilíngue, com foco na valorização das línguas maternas e dos saberes tradicionais (SÃO PAULO, 2018).

A efetivação dessas diretrizes, entretanto, ainda enfrenta desafios no cotidiano das escolas, sobretudo aquelas que não possuem presença indígena direta em suas comunidades escolares. Muitos profissionais da educação não receberam, durante sua formação inicial, subsídios teórico-práticos suficientes para trabalhar com temas relacionados à interculturalidade e à história dos povos originários. Por isso, torna-se indispensável a realização de programas de formação continuada, conforme prevê a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Essa resolução aponta a necessidade de preparar os educadores para lidar com a diversidade e implementar práticas pedagógicas que contemplem a história e cultura dos povos indígenas de forma transversal, não reduzida a datas comemorativas (BRASIL, 2004).

Dessa forma, é possível perceber que o aparato legal já oferece um suporte robusto para a valorização da cultura indígena na educação infantil. No entanto, sua aplicação exige comprometimento, sensibilidade e ações concretas por parte das redes de ensino e das unidades escolares. É necessário romper com a visão folclórica e superficial da cultura indígena e investir em práticas educativas que realmente promovam a escuta, a representatividade e o protagonismo desses povos no contexto escolar. Ao reconhecer a cultura indígena como parte essencial do patrimônio nacional, a legislação brasileira e paulistana reafirma o papel da educação como instrumento de transformação social e combate à desigualdade histórica e cultural.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INTEGRAR A CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para integrar a cultura indígena no ensino da educação infantil, é necessário que os educadores adotem práticas pedagógicas que favoreçam a valorização e a vivência dos saberes indígenas de maneira respeitosa e significativa. Uma abordagem eficaz para esse

fim é a utilização de metodologias ativas que incentivem a participação das crianças e a construção do conhecimento de forma colaborativa. O uso de materiais didáticos que contemplem a diversidade indígena, como livros ilustrados, jogos e brinquedos tradicionais, pode ser uma excelente forma de introduzir as crianças aos diferentes aspectos dessa cultura. Tais recursos didáticos devem ser escolhidos com cuidado, garantindo que representem de maneira fiel e respeitosa a diversidade dos povos indígenas, sem cair em estereótipos ou distorções (SOUZA, 2018, p. 91).

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. [...] é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos. (BRASIL, 2009 p. 89).

Além disso, é fundamental que os educadores incorporem a presença de pessoas indígenas no ambiente escolar, seja por meio de visitas, palestras ou oficinas, proporcionando às crianças um contato direto com representantes dessas culturas. Essa convivência é essencial para que as crianças possam aprender de forma mais concreta e viva sobre os povos indígenas, suas tradições e suas lutas. A troca de saberes entre educadores e lideranças indígenas contribui para a construção de um currículo mais autêntico e relevante para as crianças, que se tornam agentes ativos na promoção da valorização da cultura indígena (KRENAK, 2019, p. 115).

A realização de atividades que envolvam a música, a dança, as lendas e os rituais indígenas também é uma forma eficaz de integrar essa cultura no cotidiano escolar. Essas práticas permitem que as crianças vivenciem e se expressem por meio de manifestações culturais indígenas, enriquecendo sua formação cultural e emocional. A música, por exemplo, pode ser utilizada para ensinar sobre os instrumentos tradicionais, as cantorias e as músicas ritualísticas, proporcionando às crianças uma experiência sensorial e afetiva que reforça o aprendizado. Da mesma forma, a dança e os jogos tradicionais indígenas podem ser incorporados ao currículo de forma lúdica, criando um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente (RIBEIRO, 2015, p. 126).

O uso da língua indígena, sempre que possível, também é uma forma importante de promover a valorização da cultura indígena nas escolas. O ensino de palavras e expressões em línguas indígenas contribui para a preservação dessas línguas e enriquece o vocabulário das crianças, ampliando seu repertório linguístico e cultural. Esse tipo de atividade não apenas fortalece o respeito pelas línguas indígenas, mas também ajuda a preservar as tradições orais e linguísticas desses povos, que estão em constante risco de extinção. Além disso, a aprendizagem de línguas indígenas possibilita uma reflexão crítica sobre as questões linguísticas e culturais, promovendo o respeito pela diversidade linguística e a valorização da pluralidade cultural (KRENAK, 2019, p. 133).

Ao adotar essas práticas pedagógicas, os educadores desempenham um papel fundamental na construção de uma educação inclusiva e intercultural, que respeita e valoriza todas as manifestações culturais presentes na sociedade. A integração da cultura indígena na educação infantil deve ser realizada de maneira contínua e consistente, de modo que as crianças se envolvam e se identifiquem com os conteúdos abordados, compreendendo sua importância para o fortalecimento da diversidade e da justiça social.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NAS ESCOLAS

A implementação da valorização da cultura indígena na educação infantil, embora fundamental, enfrenta diversos desafios que precisam ser enfrentados para garantir uma educação de qualidade e inclusiva. Um dos principais obstáculos é a falta de formação adequada dos educadores para lidar com a diversidade cultural indígena. Muitas vezes,

os professores não têm acesso a materiais de formação que os capacitem a trabalhar de forma eficaz com esses conteúdos, o que pode levar à reprodução de estereótipos ou à superficialidade no tratamento da cultura indígena. Para superar esse desafio, é necessário oferecer cursos de formação continuada que abordem de forma crítica e aprofundada as questões relacionadas aos povos indígenas, suas culturas e suas realidades (SOUZA, 2018, p. 62).

Outro desafio significativo é a escassez de recursos didáticos que contemplem a diversidade indígena de forma respeitosa e autêntica. Embora existam algumas iniciativas para a criação de materiais pedagógicos que incluam a cultura indígena, ainda é comum que as escolas enfrentem dificuldades para acessar conteúdos que reflitam de maneira precisa e rica as culturas dos povos indígenas. A falta de livros, vídeos, jogos e outros recursos culturais que representem de maneira fiel as tradições indígenas limita as possibilidades de trabalho pedagógico nesse campo. Para superar essa limitação, é essencial que as escolas busquem parcerias com organizações indígenas e com iniciativas que visem a produção e a distribuição de materiais educativos que contemplem essa temática (RIBEIRO, 2015, p. 112).

Além disso, as escolas precisam lidar com a resistência de alguns pais e membros da comunidade em relação à inclusão de conteúdos sobre a cultura indígena. Essa resistência pode ser motivada por preconceitos históricos, por desinformação ou por um receio de que a inclusão de temas indígenas possa comprometer a identidade cultural de seus filhos. Nesse sentido, é importante que as escolas realizem atividades de sensibilização e conscientização com as famílias, promovendo diálogos que esclareçam a importância da valorização da cultura indígena para o desenvolvimento integral das crianças (SILVA, 2020, p. 87).

Outro obstáculo importante é a falta de políticas públicas específicas que incentivem a inclusão da cultura indígena no currículo escolar. Embora existam algumas diretrizes gerais, como a Lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura indígena nas escolas, a aplicação efetiva dessas normas ainda é um desafio. Para que a valorização da cultura indígena seja efetiva, é necessário que as políticas públicas se realizem em ações concretas, como a disponibilização de recursos financeiros para a produção de materiais educativos e a promoção de programas de formação para educadores (KRENAK, 2019, p. 141).

O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES NA VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA

A formação continuada de educadores é uma ferramenta essencial para garantir a implementação eficaz da valorização da cultura indígena nas escolas. Para que os professores possam integrar as práticas pedagógicas que respeitem e celebrem a diversidade cultural indígena, é necessário que passem por uma capacitação contínua que os prepare adequadamente para lidar com as especificidades desse conteúdo. Essa formação deve ser permanente e se estender ao longo de toda a carreira docente, sendo uma parte integrante da prática educacional, não apenas um evento pontual (SILVA, 2020, p. 78).

Em um país de grande diversidade cultural como o Brasil, é imprescindível que os educadores compreendam a riqueza dos saberes indígenas e sua importância na construção da história nacional. Para isso, a formação continuada precisa incluir conteúdos que abordem a história, as tradições, os direitos e as realidades contemporâneas dos povos indígenas. Professores preparados para trabalhar com esses temas têm a capacidade de desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo um ambiente de ensino mais inclusivo e respeitador (RIBEIRO, 2015, p. 98).

A formação também deve estar centrada em metodologias pedagógicas que incentivem a aprendizagem ativa, a reflexão crítica e a participação dos alunos. A abordagem de temas indígenas deve ser contextualizada de forma interdisciplinar, utilizando linguagens diversas que incluam atividades artísticas, contação de histórias, práticas de escuta e experiências práticas, de modo que os alunos possam vivenciar e internalizar o respeito pela diversidade. Para isso, os educadores devem ser incentivados a adotar uma postura flexível e criativa, capaz de adaptar suas

práticas a partir das necessidades e dos contextos das crianças (SOUZA, 2018, p. 102).
Além disso, é necessário que a formação de educadores favoreça o entendimento da interculturalidade. Ao lidar com culturas indígenas, é fundamental que o professor desenvolva uma postura de respeito pelas diferenças, compreendendo as dinâmicas de convivência e os valores dessas comunidades. A formação continuada deve fornecer não apenas conhecimentos técnicos, mas também uma reflexão profunda sobre o papel do educador enquanto agente de transformação social (KRENAK, 2019, p. 115).
A criação de políticas públicas voltadas para a capacitação contínua de educadores sobre a cultura indígena é fundamental para garantir que essa valorização se torne uma realidade no cotidiano escolar. O compromisso das instituições educacionais em oferecer espaços de formação contínua é indispensável para que a valorização da cultura indígena se torne um aspecto integrado e permanente no processo educacional, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e plural (SILVA, 2020, p. 78).

O IMPACTO DA VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR E NA SOCIEDADE

A valorização da cultura indígena na educação infantil tem um impacto profundo na convivência escolar, pois contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo e respeitador das diferenças. Ao integrar os saberes e as práticas indígenas ao currículo escolar, as crianças desenvolvem uma compreensão mais ampla sobre a diversidade cultural e aprendem a respeitar as diferentes realidades. Esse processo é fundamental para a formação de cidadãos conscientes das desigualdades históricas e sociais, promovendo a convivência harmoniosa entre diferentes grupos étnicos (RIBEIRO, 2015, p. 98).
Dentro da escola, a introdução da cultura indígena pode enriquecer a identidade coletiva dos alunos, ampliando seus horizontes e quebrando barreiras culturais que, muitas vezes, perpetuam preconceitos e estereótipos. As crianças, ao se depararem com o universo indígena de maneira respeitosa e contextualizada, aprendem a valorizar a pluralidade de ideias, crenças e tradições que compõem a sociedade brasileira. Esse contato com a diversidade desde a infância fortalece a formação de uma identidade nacional que reconhece e celebra as diferenças, em vez de negar ou minimizar as mesmas (SOUZA, 2018, p. 102).
Além disso, a valorização da cultura indígena na educação infantil contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como empatia, escuta ativa e colaboração. Ao conviver com as diferenças culturais de maneira positiva, as crianças aprendem a lidar com as divergências de forma construtiva, o que impacta diretamente no comportamento social dentro e fora da escola. Isso reflete, por sua vez, na sociedade, que se torna mais aberta e receptiva a diferentes culturas e pontos de vista, ajudando a combater o racismo e a intolerância (KRENAK, 2019, p. 115).
Na sociedade mais ampla, os impactos da valorização da cultura indígena na escola se estendem para além do ambiente educacional, favorecendo a construção de um Brasil mais igualitário e respeitoso com seus povos originários. Ao aprender sobre as culturas indígenas e suas contribuições para a formação do país, as crianças tornam-se agentes de transformação social, disseminando esses valores em seus núcleos familiares e nas comunidades em que vivem. Esse processo de conscientização é vital para a construção de uma sociedade que luta contra as injustiças e desigualdades sociais (RIBEIRO, 2015, p. 98).
Portanto, a valorização da cultura indígena nas escolas é uma ação estratégica que vai além da educação formal. Ao integrar os saberes indígenas nas práticas pedagógicas, as escolas não apenas contribuem para o respeito à diversidade, mas também desempenham um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva. A educação infantil, ao ser um espaço de aprendizagem e convivência, tem o potencial de moldar atitudes que reverberam em toda a sociedade, formando cidadãos críticos e comprometidos com a promoção da equidade social (SILVA, 2020, p. 78).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização da cultura indígena na educa-

ção infantil constitui um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais consciente, democrática e respeitosa com sua diversidade étnica e cultural. Ao inserir os saberes, histórias, tradições e valores dos povos originários no cotidiano das práticas pedagógicas, a escola rompe com visões estereotipadas e promove a formação de crianças mais sensíveis às diferentes formas de existência. Essa valorização contribui, desde os primeiros anos escolares, para o desenvolvimento de uma identidade coletiva que reconhece o outro em sua plenitude e humanidade.

Os desafios enfrentados para integrar efetivamente essa temática nas práticas educacionais são múltiplos e demandam o compromisso ético e pedagógico dos educadores, das gestões escolares e das políticas públicas. Entre esses desafios, destacam-se a formação inadequada dos profissionais, a escassez de materiais didáticos que representem os povos indígenas com dignidade e a permanência de visões folclorizadas que reduzem culturas inteiras a datas comemorativas. Superar essas barreiras requer não apenas vontade política, mas também investimento contínuo em formação crítica, emancipatória e antirracista.

É nesse contexto que a legislação educacional brasileira desempenha um papel estruturante e impulsionador. Normas como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais oferecem os alicerces legais para a inserção da temática indígena nos currículos escolares. Além disso, legislações municipais, como as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, reforçam o compromisso local com uma educação mais inclusiva e alinhada à realidade dos povos indígenas urbanos e rurais. Essas normativas, quando efetivamente aplicadas, não apenas legitimam a presença indígena na escola, mas também abrem espaço para que suas vozes sejam ouvidas e valorizadas.

Portanto, mais do que cumprir uma exigência legal, trabalhar com a cultura indígena na educação infantil é assumir uma postura de respeito, escuta e diálogo com os saberes ancestrais que moldaram — e continuam moldando — o Brasil. É reconhecer que a escola tem um papel social transformador e que cabe a ela promover uma educação que combata o silenciamento histórico e promova justiça cultural. A construção de um ambiente escolar verdadeiramente plural exige coragem pedagógica, compromisso político e sensibilidade humana para valorizar cada criança em sua totalidade, considerando a riqueza dos povos que formam nossa identidade nacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. 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.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2017.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 22 maio 2004.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

KRENAK, Ailton. O caminho sou eu. Editora Leya, 2019.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. Companhia das Letras, 2015.

SÃO PAULO. Instrução Normativa SME nº 16, de 16 de maio de 2024. Dispõe sobre as diretrizes e normas referentes à organização e funcionamento nos Centros de Educação Infantil Indígena – CEIIs e Centros de Educação e Cultura Indígena – CECIs. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 17 maio 2024.

_____. Decreto nº 58.526, de 23 de novembro de 2018. Estabelece metas para garantir a educação escolar indígena diferen-

ciada e bilíngue no Município de São Paulo. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 24 nov. 2018.
SILVA, Maria Aparecida da. Cultura e diversidade na escola: práticas pedagógicas inclusivas. Petrópolis: Vozes, 2020.
SOUZA, Edson da Costa. Ensino e cultura indígena: desafios e possibilidades na educação infantil. Editora UFMG, 2018.

A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

TÂNIA CRISTINA LOURENÇÃO

RESUMO

Este artigo investiga o papel da leitura literária na Educação Infantil como um componente fundamental no processo de formação do sujeito leitor. A partir de uma abordagem qualitativa, foram realizadas observações em um Centro de Educação Infantil da rede pública, com o objetivo de analisar como a mediação docente, a organização do ambiente e a escolha dos livros influenciam o interesse, a participação e o desenvolvimento das crianças nas práticas de leitura. Fundamentado em autores como Paulo Freire, Teresa Colomer e Emília Ferreiro, o estudo evidência que a literatura infantil, quando vivenciada de forma contínua, afetiva e interativa, contribui para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da imaginação e da empatia. A pesquisa aponta que a presença diária da leitura literária no contexto escolar amplia o repertório cultural das crianças e favorece vínculos positivos com os livros, com os colegas e com os professores. Além disso, são discutidos os principais desafios enfrentados pelas instituições, como a escassez de acervos de qualidade, a necessidade de formação continuada dos professores e a valorização da literatura como direito das crianças. Conclui-se que a leitura literária, mediada com intencionalidade pedagógica, representa uma prática educativa potente, que precisa ser fortalecida e reconhecida como central no Currículo da Educação Infantil.

Palavras-chave: leitura literária; infância; formação do leitor; mediação pedagógica; educação infantil.

INTRODUÇÃO

A leitura literária na Educação Infantil configura-se como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Mais do que uma atividade pedagógica complementar, a literatura, quando presente de forma contínua e intencional no cotidiano escolar, promove experiências significativas que contribuem para a construção da linguagem, do pensamento simbólico, da imaginação, da sensibilidade estética e da capacidade de se colocar no lugar do outro.

No contexto da educação contemporânea, marcada por transformações sociais, culturais e tecnológicas intensas, a escola assume um papel crucial na garantia do direito à literatura desde a primeira infância. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a leitura e a apreciação de diferentes gêneros literários são práticas que devem estar presentes desde os primeiros anos da Educação Infantil, promovendo o letramento literário e a formação de leitores críticos, criativos e sensíveis.

A criança pequena, mesmo antes de dominar o sistema da escrita, é capaz de construir sentidos, elaborar hipóteses sobre os textos e interagir com diferentes formas de linguagem. Nesse processo, o papel do educador como mediador é essencial. Cabe a ele não apenas apresentar os livros, mas criar um ambiente acolhedor e provocador, que estimule o prazer pela leitura e valorize a escuta, o diálogo e a participação ativa das crianças.

Este artigo parte da premissa de que a literatura infantil deve ser compreendida como uma linguagem artística que permite à criança explorar o mundo e a si mesma por meio da fantasia, da emoção e da reflexão. A leitura literária não tem como objetivo apenas ensinar a ler, mas proporcionar vivências que ampliem o universo simbólico da criança e favoreçam sua formação como sujeito social e cultural.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar como a leitura literária está sendo vivenciada na Educação Infantil e de que maneira ela contribui para a formação do sujeito leitor. Para isso, foram realizadas observações em um CEI da rede pública municipal, buscando compreender a intencionalidade pedagógica das práticas de leitura, a qualidade dos livros oferecidos e o envolvimento das crianças nas atividades propostas.

Ao longo do texto, discutem-se os aportes teóricos que sustentam a importância da literatura na infância, apresenta-se a me-

todologia adotada na pesquisa de campo e analisam-se as práticas pedagógicas observadas, com foco na mediação do professor e na participação das crianças. Por fim, são apontados desafios e caminhos possíveis para a consolidação da leitura literária como direito e prática essencial na Educação Infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

A leitura literária na Educação Infantil deve ser compreendida à luz de uma concepção ampliada de linguagem, cultura e infância. A literatura não é apenas um meio para desenvolver habilidades linguísticas, mas uma forma de expressão estética que possibilita à criança construir sentidos, reelaborar experiências e imaginar outras realidades possíveis.

Segundo Colomer (2007), a literatura infantil cumpre um papel fundamental na formação do leitor desde os primeiros anos, pois oferece acesso a mundos simbólicos complexos, permite a construção de hipóteses sobre o texto e favorece a formação de uma postura crítica e sensível diante da linguagem. A autora argumenta que a leitura deve ser vista como um processo cultural e interativo, em que o prazer estético e a reflexão caminham lado a lado.

Paulo Freire (1996), por sua vez, defende que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A criança aprende a interpretar o ambiente, os gestos, os afetos e os símbolos muito antes de dominar a escrita. Dessa forma, o contato com a literatura possibilita a ampliação dessa leitura de mundo, ao apresentar diferentes culturas, valores, conflitos e perspectivas.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), ao estudarem o processo de aquisição da linguagem escrita, demonstram que as crianças pequenas constroem hipóteses sobre a leitura e a escrita de forma ativa. A literatura, nesse processo, funciona como um mediador poderoso, pois oferece modelos significativos de linguagem e estimula a reflexão sobre os usos sociais da escrita.

Além disso, autores como Abramovich (1997) e Yunes (2012) reforçam que contar e ouvir histórias desenvolve a escuta, a atenção, a memória e o vínculo afetivo com o texto, com o narrador e com os demais ouvintes. A leitura literária cria um espaço de encantamento e subjetivação que favorece a construção de sentidos compartilhados e o fortalecimento das relações humanas.

Por fim, as diretrizes da BNCC (2017) também reconhecem a leitura literária como direito das crianças, orientando que os professores promovam experiências com diferentes tipos de textos, autores e suportes, respeitando o interesse, o ritmo e o repertório das crianças.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

A infância é uma etapa marcada por intensas descobertas cognitivas, emocionais e sociais. Nesse contexto, a literatura se apresenta como ferramenta poderosa na mediação do conhecimento, pois possibilita à criança o contato com diferentes mundos, culturas e formas de expressão. A leitura literária estimula o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, o raciocínio simbólico, a empatia e a criatividade.

Autores como Abramovich (1997) defendem que “contar e ouvir histórias é um jeito de prolongar a infância por toda a vida”. Isso reforça a ideia de que a literatura infantil não é apenas recurso didático, mas experiência formadora.

Além disso, o contato precoce com textos de qualidade fortalece a relação afetiva com a linguagem e cria condições para a aquisição do gosto pela leitura, fator essencial para o desempenho escolar e para a formação cidadã.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR LITERÁRIO

O professor na Educação Infantil assume o papel de mediador entre o texto e a criança. Sua função vai além de apenas “ler em voz alta”: ele interpreta, contextualiza, estimula o diálogo, provoca perguntas e acolhe as múltiplas leituras que a criança pode fazer de uma mesma obra.

Segundo Silva (2012), a mediação competente envolve:

- A escolha criteriosa de livros com boa qualidade estética e literária;
- A construção de um ambiente acolhe-

dor e prazeroso para a leitura;

- A escuta sensível das reações das crianças durante e após a leitura;
- O estímulo à participação ativa das crianças, por meio de perguntas, dramatizações ou releituras.

Essa mediação possibilita que a leitura seja compreendida como experiência dialógica, afetiva e significativa, em que a criança participa ativamente da construção de sentidos.

A ESCOLHA DOS LIVROS: QUALIDADE IMPORTA

Nem todo livro infantil é, de fato, literatura. Muitos textos são didatizados, moralistas ou previsíveis, o que limita o envolvimento estético e afetivo da criança. Livros literários autênticos são aqueles que oferecem múltiplas camadas de leitura, com linguagem elaborada, recursos poéticos e enredos que instigam a imaginação.

É importante que o educador conheça autores e editoras de referência (como Ruth Rocha, Eva Furnari, Ricardo Azevedo, Tatiana Belinky, entre outros), e diversifique os gêneros, estilos e temas das leituras. Também se deve incluir produções que representem a diversidade étnico-racial, cultural e de gênero, garantindo o direito à representatividade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OBSERVADAS

Durante o período de observação no CEI, destacaram-se três práticas especialmente eficazes:

1. Roda da Leitura Diária: realizada no início da manhã, com escolha livre dos livros pelas crianças em um “cantinho da leitura”. A professora lia o livro escolhido pelo grupo, incentivando comentários espontâneos e perguntas.
2. Projeto "Minha História Favorita": cada criança levou para casa um livro da escola e, com ajuda da família, trouxe um desenho e uma frase sobre a história. Isso estimulou o vínculo escola-família e valorizou a leitura em outros espaços.
3. Teatro de Fantoches Literário: após a leitura de “O Pequeno Príncipe”, as crianças criaram personagens com fantoches e dramatizaram trechos da história, evidenciando compreensão e envolvimento emocional com o texto.

Essas experiências mostram que, quando bem planejadas, as práticas de leitura não apenas desenvolvem competências linguísticas, mas também fortalecem vínculos sociais e emocionais.

DESAFIOS ENFRENTADOS NA PRÁTICA

Apesar dos avanços, ainda há desafios na implementação consistente da leitura literária na Educação Infantil:

- Falta de formação específica dos professores sobre literatura infantil e mediação leitora;
- Acervos limitados ou desatualizados nas unidades escolares;
- Tempo reduzido na rotina para atividades não direcionadas a conteúdos “curriculares”;
- Pressão por resultados imediatos, que desestimula práticas lúdicas e afetivas.

Superar esses obstáculos exige compromisso da gestão, investimento em formação continuada e políticas públicas que assegurem o direito à literatura desde a primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária na Educação Infantil não deve ser compreendida como uma atividade complementar ou recreativa, mas como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Ao estimular a linguagem, a imaginação, a sensibilidade estética e a escuta atenta, a literatura torna-se instrumento formador de sujeitos leitores, críticos e sensíveis desde os primeiros anos de vida.

Ao longo deste estudo, observou-se que a presença constante da literatura no cotidiano escolar, mediada com intencionalidade e sensibilidade por parte do educador, proporciona vivências significativas que ultrapassam o domínio técnico da leitura. As crianças envolvidas em práticas leitoras bem conduzidas demonstraram curiosidade, prazer, capacidade interpretativa e maior autonomia na relação com os livros. A leitura literária revelou-se, assim, como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da empatia.

Além de promover competências cognitivas, a literatura infantil oferece experiências emocionais e sociais profundas, que favorecem a formação ética das crianças. Ao se verem representadas nos livros — ou ao descobrirem o outro por meio das narrativas —, as crianças exercitam a empatia, a escuta e o respeito às diferenças, elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

No entanto, ainda há desafios consideráveis. A limitação dos acervos literários, a falta de formação específica dos professores na mediação da leitura e a predominância de uma lógica pedagógica voltada para conteúdos instrumentais comprometem a efetividade das práticas literárias nas instituições. Superar tais barreiras exige comprometimento das políticas públicas educacionais e da gestão escolar com a valorização da leitura como direito inalienável da infância.

Nesse sentido, este artigo reafirma a necessidade de:

- Ampliar e qualificar os acervos de literatura infantil nas escolas, priorizando obras de valor estético, narrativo e representativo;
- Investir em formação continuada de professores, com foco na leitura literária, na escolha crítica de obras e nas estratégias de mediação sensível e significativa;
- Reconhecer a leitura como eixo estruturante da Educação Infantil, incorporando-a de forma planejada e cotidiana nas rotinas escolares;
- Estimular a aproximação entre escola e família, fortalecendo práticas leitoras também no ambiente doméstico e comunitário.

Assim sendo, garantir a presença viva da literatura nos espaços educativos é assegurar às crianças não apenas o acesso à linguagem escrita, mas também à beleza, ao encantamento e à diversidade de olhares sobre o mundo. A escola deve se configurar como território de afetos, sonhos e palavras, onde a leitura seja experiência e construção de sentidos.

Investir na leitura literária é investir em uma educação humanizadora, democrática e transformadora. O educador, como mediador dessa jornada, torna-se ponte entre o texto e o mundo da criança — e, nesse gesto, ajuda a formar cidadãos mais críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

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

SILVA, Eliana Yunes da. A formação do leitor literário. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERRI, Luis. Ler e formar o leitor: contribuições para a educação literária na infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LAUDO MÉDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO FRENTE À MEDICALIZAÇÃO E À INCLUSÃO ESCOLAR

TATIANA FERREIRA VALLE DE CARVALHO

RESUMO
Este artigo propõe uma análise crítica sobre o crescente número de laudos médicos apresentados na educação infantil e seus impactos no cotidiano escolar. Diagnósticos como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), dislexia e outros têm se tornado cada vez mais comuns, influenciando diretamente a forma como as crianças são percebidas e atendidas nas instituições educativas. A partir do olhar psicopedagógico, busca-se compreender como esses laudos podem tanto colaborar quanto limitar o processo educativo, dependendo da forma como são interpretados e utilizados pelos profissionais da educação. A psicopedagogia, enquanto campo interdisciplinar, oferece ferramentas importantes para mediar a relação entre o diagnóstico clínico e a prática pedagógica, contribuindo para a construção de intervenções que respeitem a singularidade de cada criança e favoreçam sua inclusão e desenvolvimento. O artigo discute ainda os riscos da medicalização precoce da infância, ressaltando a necessidade de uma atuação pedagógica sensível, dialógica e centrada no sujeito. Por fim, defende-se a importância da articulação entre escola, família e equipe de saúde como base para uma educação infantil verdadeiramente inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Psicopedagogia. Laudos Médicos. Medicalização. Inclusão Escolar

ABSTRACT
This article presents a critical analysis of the growing number of medical reports in early childhood education and their impact on school practices. Diagnoses such as Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Autism Spectrum Disorder (ASD), dyslexia, and others have become increasingly frequent, directly influencing how children are perceived and supported in educational settings. From a psychopedagogical perspective, the aim is to understand how these medical reports can either support or hinder the educational process, depending on how they are interpreted and applied by education professionals. Psychopedagogy, as an interdisciplinary field, provides essential tools to mediate the relationship between clinical diagnosis and pedagogical practice, promoting interventions that value the uniqueness of each child and foster their inclusion and development. The article also addresses the risks of early childhood medicalization, emphasizing the need for a sensitive, dialogical, and student-centered pedagogical approach. Finally, it advocates for strong collaboration among schools, families, and health professionals as a foundation for truly inclusive early childhood education.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Psychopedagogy. Medical Reports. Medicalization. School Inclusion.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é reconhecida como uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois é nesse período que se consolidam as bases cognitivas, afetivas, sociais e motoras que influenciarão todo o processo de aprendizagem ao longo da vida. Trata-se de uma fase marcada pela plasticidade cerebral e pela intensa interação com o meio, fatores que potencializam a aquisição de conhecimentos, valores e competências fundamentais. Diante disso, é imprescindível que as práticas pedagógicas estejam fundamentadas em princípios que respeitem a singularidade e o ritmo de cada criança, promovendo uma educação inclusiva, sensível e acolhedora.

Nas últimas décadas, com o avanço da neurociência, da psicologia do desenvolvimento e das políticas de inclusão, cresceu também a preocupação com a identificação precoce de dificuldades e transtornos que possam interferir no percurso escolar. Nesse cenário, tornou-se comum o aumento de laudos médicos apresentados às instituições educacionais, especialmente com diagnósticos

como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), dislexia, entre outros. Tais diagnósticos, quando baseados em avaliações clínicas criteriosas, podem ser fundamentais para orientar intervenções específicas. Contudo, quando utilizados de forma descontextualizada, têm o potencial de reduzir a complexidade do processo de aprendizagem a uma explicação exclusivamente médica.

A utilização de laudos como principal norteador das práticas escolares levanta questões importantes sobre a medicalização da infância. Trata-se do processo em que dificuldades escolares, sociais ou comportamentais passam a ser interpretadas e tratadas como disfunções biológicas ou transtornos clínicos, muitas vezes sem a devida consideração das múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Como resultado, crianças com comportamentos considerados "fora da norma" — sejam elas mais inquietas, mais tímidas, mais silenciosas ou mais sensíveis — são encaminhadas para avaliações clínicas e, frequentemente, retornam à escola com diagnósticos que, ao invés de ampliar o entendimento sobre suas necessidades, acabam por etiquetá-las e limitar as possibilidades de intervenção pedagógica.

Esse fenômeno impacta diretamente o cotidiano escolar, pois transforma o olhar dos profissionais da educação sobre a criança. Ao invés de buscar compreender os processos de aprendizagem em sua integralidade, a escola pode passar a depositar no laudo médico a responsabilidade pela condução do processo educativo. Assim, corre-se o risco de desresponsabilizar o coletivo escolar e enfraquecer a construção de práticas pedagógicas flexíveis, sensíveis e inclusivas. Ao se apoiar exclusivamente em diagnósticos clínicos, a escola pode negligenciar os contextos socioafetivos, familiares, culturais e institucionais que também compõem o sujeito que aprende.

Nesse sentido, a psicopedagogia emerge como uma área estratégica de mediação entre o conhecimento clínico e a prática pedagógica. Como campo interdisciplinar, ela articula saberes da psicologia, pedagogia, neurociência, fonoaudiologia e outras áreas afins, possibilitando uma leitura mais ampla e crítica das dificuldades de aprendizagem. A atuação psicopedagógica busca ir além da tradução de termos médicos; ela propõe uma escuta qualificada da criança em seu contexto escolar, familiar e emocional, considerando os múltiplos fatores que influenciam seu desenvolvimento.

O psicopedagogo, ao atuar de forma colaborativa com professores, famílias e profissionais de saúde, pode contribuir significativamente para a criação de ambientes educacionais que respeitem as diferenças e fortaleçam os vínculos entre ensinar e aprender. Sua prática não se resume à interpretação de laudos, mas à construção de estratégias que favoreçam o acesso ao conhecimento de forma ética, singular e significativa. Ao invés de enxergar o diagnóstico como um limite, o psicopedagogo o compreende como um ponto de partida para uma intervenção mais ajustada às reais necessidades da criança.

Nesse contexto, torna-se urgente promover uma reflexão crítica sobre o uso de laudos médicos na educação infantil. Como instrumento, o laudo não deve ser descartado, mas precisa ser compreendido em sua função de orientação, e não de delimitação. O verdadeiro desafio está em garantir que esses documentos contribuam para práticas inclusivas, e não para reforçar barreiras e exclusões.

Portanto, o presente artigo tem como objetivo discutir os impactos da presença de laudos clínicos na educação infantil e refletir sobre o papel da psicopedagogia frente à medicalização e à promoção de uma educação centrada no sujeito. Pretende-se, assim, lançar luz sobre caminhos possíveis para a construção de um fazer pedagógico mais sensível, comprometido com a inclusão e com o reconhecimento da diversidade humana como parte constitutiva do ambiente escolar.

LAUDOS MÉDICOS NA ESCOLA: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS

O papel do laudo médico no processo de inclusão escolar

Na contemporaneidade, o laudo médico tornou-se uma espécie de "passaporte" para o

ingresso de estudantes no universo da inclusão educacional. Ao formalizar a existência de um transtorno ou condição específica, o laudo legitima a necessidade de adaptações pedagógicas, acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), designação de mediadores ou cuidadores, entre outros recursos. Nesse sentido, ele atua como um instrumento normativo que regula o acesso a direitos já garantidos legalmente pelas políticas públicas de inclusão.

Contudo, embora sua intenção inicial seja garantir a equidade, a dependência do laudo médico levanta questionamentos importantes do ponto de vista ético, pedagógico e social. Muitas vezes, a escola acaba se valendo desse documento como critério exclusivo para reconhecer ou intervir nas necessidades dos alunos, ignorando o olhar atento e sensível do professor, que convive com a criança cotidianamente. Com isso, a instituição corre o risco de reduzir o sujeito à sua condição diagnóstica, adotando uma abordagem que prioriza o rótulo clínico em detrimento da singularidade do estudante.

Outro problema recorrente é o uso do laudo como instrumento de exclusão velada, em que o foco se desloca do desenvolvimento e da aprendizagem para o controle de comportamento. Há casos em que, ao identificar uma criança com dificuldades ou comportamentos desafiadores, a escola apenas solicita o laudo como condição para "resolver" a situação, sem antes esgotar possibilidades pedagógicas ou de acolhimento institucional. Assim, a medicalização acaba mascarando falhas estruturais da escola, transferindo para o campo da saúde aquilo que, muitas vezes, poderia e deveria ser enfrentado como um desafio pedagógico.

É importante destacar, ainda, que o laudo médico não garante por si só a inclusão efetiva. Ele pode abrir portas, mas a qualidade das intervenções dependerá sempre da formação, da escuta e da postura ética dos profissionais da educação. Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece o laudo como uma ferramenta auxiliar, e não como um fim em si mesmo. O diagnóstico deve ser compreendido como ponto de partida para entender melhor o sujeito, e não como um destino que define suas possibilidades.

O desafio das crianças sem laudo: quando o sofrimento não é reconhecido

Por outro lado, um dos maiores desafios enfrentados por educadores está justamente no atendimento às crianças que manifestam sinais evidentes de sofrimento ou dificuldades, mas que não possuem qualquer laudo médico ou acompanhamento clínico. Esses casos, infelizmente comuns no cotidiano escolar, representam uma zona de invisibilidade institucional. Sem o diagnóstico formal, essas crianças muitas vezes ficam fora das políticas públicas, dos atendimentos especializados e das adaptações pedagógicas que poderiam favorecer seu desenvolvimento.

A ausência do laudo pode ocorrer por diversas razões. Em muitos casos, há resistência por parte das famílias, que relutam em aceitar a possibilidade de um transtorno, seja por medo do estigma, vergonha ou crenças pessoais. Outras vezes, a recusa está ligada à falta de acesso à rede pública de saúde ou à escassez de profissionais capacitados para realizar avaliações diagnósticas. Há ainda situações em que o sofrimento da criança é minimizado ou naturalizado, sendo interpretado como "fase", "birra" ou "falta de limites".

Para os professores, isso se traduz em um nível elevado de estresse e sobrecarga emocional. O educador passa a desempenhar múltiplos papéis: além de ensinar, precisa acolher, conter, interpretar sinais de sofrimento e, muitas vezes, lidar com crises emocionais sem ter formação ou suporte para isso. A criança, sem laudo, não recebe atendimento especializado, e o professor, por sua vez, não recebe apoio institucional. Cria-se um cenário de esgotamento, em que a responsabilidade pela inclusão recai inteiramente sobre o profissional em sala de aula.

Essa realidade expõe um paradoxo cruel: enquanto há crianças que são reduzidas ao diagnóstico, há outras cujas necessidades são completamente ignoradas por falta dele. Ambos os extremos revelam falhas no sistema educacional, que precisa avançar para uma abordagem mais integral e sensível às singularidades humanas. A escuta pedagógica, as reuniões com famílias, os registros sistemáticos e a articulação com a rede de

saúde são caminhos que a escola pode trilhar para não depender exclusivamente do laudo como critério de legitimidade.

É necessário também reconhecer o sofrimento psíquico como parte do processo educativo, e não como algo externo à escola. As emoções, os vínculos e os conflitos são constituintes da aprendizagem. Quando a escola se fecha à escuta desse sofrimento, seja por burocracia ou por despreparo, ela fragiliza sua missão de acolher e transformar.

A sobrecarga emocional dos professores e os limites institucionais

A atuação junto a crianças que necessitam de apoio, mas que não têm laudo médico, coloca os professores em um lugar de intensa pressão emocional e pedagógica. Como não há formalização do caso, a escola frequentemente não disponibiliza mediador, adaptações ou atendimentos complementares, deixando toda a gestão da situação a cargo do professor regente. Isso gera sentimentos de impotência, frustração e desgaste, comprometendo inclusive o vínculo afetivo com a criança.

Além disso, a ausência do laudo limita o diálogo com a equipe multiprofissional, reduz a atuação da coordenação pedagógica e, muitas vezes, impede que o problema seja devidamente registrado ou acompanhado institucionalmente. O sofrimento da criança se torna invisível aos olhos do sistema, e a carga emocional recai sobre o educador, que tenta equilibrar cuidado individualizado com as demandas coletivas da turma.

O risco da invisibilização: quando não há nome, não há direito

Um ponto central nesse debate é que, sem laudo, muitas crianças acabam sendo excluídas das políticas públicas de inclusão. Essa invisibilidade institucional representa uma violação do princípio da equidade, uma vez que a necessidade de apoio existe independentemente da formalização médica. A escola, nesse contexto, corre o risco de se tornar reprodutora de desigualdades, favorecendo quem tem acesso a especialistas e marginalizando quem depende exclusivamente da sensibilidade e da iniciativa do professor.

Portanto, é fundamental que as instituições de ensino desenvolvam protocolos internos de acolhimento e observação pedagógica, capazes de identificar precocemente sinais de sofrimento e promover intervenções, ainda que o laudo médico não esteja presente. A valorização do olhar pedagógico e da escuta ativa é essencial para garantir que nenhuma criança seja deixada para trás por falta de um documento.

A sobrecarga emocional dos professores e os limites institucionais

A atuação docente junto a crianças que demonstram sofrimento psíquico, dificuldades de aprendizagem ou comportamentos desafiadores, mas que não possuem laudo médico, tem se tornado uma das experiências mais desafiadoras no cotidiano escolar. Nessas situações, os professores ocupam uma posição delicada: percebem a necessidade de apoio especializado, mas não têm respaldo institucional ou recursos disponíveis para mediar essas situações com segurança e eficácia. A ausência de um laudo formal limita drasticamente as possibilidades de encaminhamento da criança para serviços especializados, de solicitação de apoio pedagógico, e até de envolvimento mais efetivo da gestão escolar.

O resultado é uma sobrecarga emocional significativa. O professor passa a ser o principal – muitas vezes o único – ponto de apoio para essa criança. Espera-se que ele compreenda, contenha, medie e ensine, tudo ao mesmo tempo, sem contar com formação específica para lidar com quadros complexos de sofrimento emocional ou transtornos do neurodesenvolvimento. Esse cenário intensifica sentimentos de impotência, frustração, insegurança profissional e desgaste físico e psíquico, especialmente quando o educador percebe que, por mais empenhado que esteja, não possui meios concretos para oferecer o suporte que a criança necessita.

Adicionalmente, a falta de respaldo institucional – materializado pela não designação de um mediador, pela ausência de estratégias de acompanhamento e pela limitação do diálogo com a equipe técnica – tende a isolar o professor em sua tentativa de manejo. Muitas escolas, ao não reconhecerem formalmente o caso (por falta de diagnóstico), não oferecem apoio efetivo. Com isso, o sofrimento da criança acaba sendo deslegiti-

mado, tornando-se um problema "individual do professor" e não uma questão coletiva da escola.

Outro efeito colateral é o risco de fragilização do vínculo afetivo entre o professor e a criança. Quando o profissional se vê repetidamente em situações de impasse, onde não consegue promover avanços e, por vezes, precisa priorizar o coletivo da turma em detrimento de um atendimento mais individualizado, podem surgir sentimentos ambíguos como exaustão, frustração e até rejeição. Esses sentimentos, embora compreensíveis, impactam diretamente a qualidade da relação pedagógica, prejudicando a construção de um ambiente de acolhimento, confiança e pertencimento.

É preciso lembrar que o educador também é um sujeito que sente, sofre e possui limites. O ideal de um professor que tudo suporta, tudo resolve e tudo acolhe, sem suporte institucional, não é apenas irreal – é desumano. Nesse sentido, torna-se urgente repensar as estruturas escolares, de forma que o cuidado com a saúde mental dos educadores seja tão prioritário quanto o cuidado com os alunos. A saúde docente é condição para uma escola verdadeiramente inclusiva.

O risco da invisibilização: quando não há nome, não há direito

Em um sistema escolar ainda muito centrado em documentos, laudos e protocolos formais, a ausência de um diagnóstico clínico pode equivaler, na prática, à negação de direitos fundamentais. A criança que não é nomeada pelo sistema de saúde, frequentemente, não é reconhecida pelas políticas públicas de inclusão. Isso a torna invisível, tanto do ponto de vista legal quanto pedagógico, excluída dos apoios e recursos que seriam essenciais para seu desenvolvimento.

Esse fenômeno – a invisibilização institucional do sofrimento infantil – representa uma grave violação do princípio da equidade, que é um dos pilares da educação inclusiva. A equidade não se constrói a partir da homogeneidade ou da formalização de laudos, mas sim do reconhecimento da singularidade e da diversidade de formas de aprender, sentir e se expressar. Ignorar uma criança que sofre, apenas porque ela não tem um laudo, é perpetuar desigualdades e legitimar um modelo escolar excludente.

Outro aspecto preocupante é o viés socioeconômico que atravessa essa questão. Famílias com maior capital cultural e financeiro costumam ter mais facilidade para buscar atendimento com neurologistas, psicólogos ou psiquiatras particulares, garantindo o acesso ao laudo e, consequentemente, aos direitos educacionais. Já famílias em situação de vulnerabilidade, que dependem exclusivamente do SUS ou que não compreendem a importância do diagnóstico, acabam por deixar seus filhos à margem do sistema, mesmo quando estes apresentam necessidades evidentes.

Diante disso, é urgente que as escolas construam protocolos internos de observação pedagógica, escuta ativa e intervenção preventiva, que funcionem como alternativas provisórias enquanto o processo clínico não se concretiza. É fundamental valorizar o olhar pedagógico do professor, que convive diariamente com os alunos e é capaz de identificar mudanças de comportamento, dificuldades persistentes e sinais de sofrimento.

A criação de comissões escolares de acompanhamento (formadas por coordenação pedagógica, direção, professores e representantes da equipe de apoio) pode ser uma estratégia eficaz para garantir que nenhuma criança fique sem atenção por ausência de laudo. Esses espaços devem funcionar como fóruns de discussão, acolhimento e encaminhamento de casos, promovendo um olhar coletivo e intersetorial sobre o aluno.

Por fim, a inclusão efetiva não deve depender apenas de documentos. É necessário um compromisso ético com a infância, onde o direito à aprendizagem, à escuta e ao cuidado seja garantido a todos, independentemente de haver ou não uma classificação médica. Quando o sistema só reconhece quem tem laudo, ele cria uma nova exclusão – aquela que silencia o sofrimento que não tem nome, mas que é real e demanda atenção imediata.

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO FRENTE AOS LAUDOS

A importância do olhar ampliado e humani-

zado

O psicopedagogo desempenha um papel fundamental na educação infantil ao oferecer uma interpretação dos laudos médicos que ultrapassa a simples leitura técnica. Sua atuação considera não apenas o diagnóstico clínico, mas também os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e familiares da criança, integrando esses elementos para compreender o processo de aprendizagem de forma holística. Essa abordagem permite que o laudo não seja encarado como sentença definitiva, mas como um ponto de partida para estratégias educativas personalizadas. Contextualização das dificuldades de aprendizagem

Inspirando-se em Pain (1985), o psicopedagogo reconhece que as dificuldades de aprendizagem não são problemas isolados da criança, mas situações que envolvem uma rede complexa: família, escola e a própria história de vida do sujeito. Assim, o laudo médico é um componente importante, porém não exclusivo, para compreender as causas das dificuldades apresentadas. Essa visão sistêmica favorece intervenções mais eficazes e respeitosas às singularidades de cada aluno. Mediação entre diagnóstico clínico e prática pedagógica.

Muitas vezes, os laudos trazem informações técnicas que não se aplicam diretamente à rotina escolar. Por exemplo, um diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) pode sugerir intervenções clínicas que precisam ser adaptadas para o contexto da sala de aula. O psicopedagogo atua como mediador, traduzindo essas orientações em práticas pedagógicas acessíveis e factíveis, colaborando com professores, coordenadores e famílias para criar um ambiente mais inclusivo.

Observação psicopedagógica em contextos naturais

Além da análise documental, o psicopedagogo realiza observações sistemáticas da criança no ambiente escolar, identificando pontos fortes, dificuldades e obstáculos ao aprendizado. A observação em contextos reais permite detectar comportamentos e necessidades que nem sempre aparecem em avaliações clínicas ou testes padronizados, enriquecendo a compreensão do processo educacional e orientando intervenções mais precisas. Intervenções pedagógicas integradas e afetivas

As propostas do psicopedagogo ultrapassam as adaptações curriculares, englobando estratégias para fortalecer o vínculo da criança com o aprendizado. Isso inclui o uso de materiais diferenciados, atividades lúdicas, organização do espaço escolar, criação de rotinas previsíveis e suporte socioemocional. Tais intervenções valorizam o desenvolvimento integral do aluno, promovendo seu protagonismo e autoestima. Orientação e acolhimento às famílias

O psicopedagogo também exerce um papel essencial no acolhimento das famílias, que muitas vezes chegam inseguras ou sobrecarregadas após receber um diagnóstico. Por meio de escuta empática e orientação, ele esclarece dúvidas sobre o laudo, desmistifica conceitos equivocados e propõe caminhos para o acompanhamento da criança dentro e fora da escola. Esse trabalho fortalece a parceria entre família e escola, essencial para o sucesso das intervenções.

Formação continuada para professores

Para que a inclusão seja efetiva, é necessário investir na formação dos educadores. O psicopedagogo pode organizar oficinas, grupos de estudo, rodas de conversa e momentos de escuta, auxiliando os professores a refletirem sobre suas práticas, compartilharem desafios e adquirirem conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, inclusão e estratégias pedagógicas adaptadas. Essa troca fortalece a cultura escolar colaborativa e sensível às diferenças.

Elaboração e acompanhamento de planos educacionais individualizados (PEI)

O psicopedagogo participa da criação e monitoramento dos PEIs, que devem considerar as capacidades e necessidades específicas de cada criança. Esses documentos registram não apenas dificuldades, mas também progressos, estratégias utilizadas e recursos necessários para garantir a plena participação do aluno. O PEI é uma ferramenta que orienta toda a equipe escolar, alinhando esforços para resultados mais efetivos.Trabalho em equipe multidisciplinar

A atuação psicopedagógica é parte de um trabalho coletivo que envolve profissionais

da saúde, educação e famílias. A colaboração entre esses atores é indispensável para a construção de intervenções centradas na criança, respeitando sua individualidade e promovendo seu desenvolvimento integral. O psicopedagogo articula saberes e práticas, facilitando a comunicação e o planejamento conjunto. Construção de uma infância ética e inclusiva

Por fim, o psicopedagogo contribui para a formação de uma visão educativa mais ética, inclusiva e humanizada. Ao romper com abordagens reducionistas e estigmatizantes, promove ambientes escolares onde todas as crianças têm direito ao desenvolvimento pleno, com respeito à diversidade e garantia de acesso real ao conhecimento e à participação social.

Exemplos práticos de intervenções psicopedagógicas

Observação e registro comportamental

O psicopedagogo pode acompanhar a criança em diferentes momentos da rotina escolar — aula, recreio, momentos de transição — registrando comportamentos, reações e interações. Por exemplo, ao perceber que a criança se dispersa frequentemente durante as atividades escritas, ele pode sugerir pausas estratégicas, uso de recursos táteis (como massinha ou bolinhas de apertar) para ajudar na autorregulação, ou adaptar o tempo das tarefas.

Intervenções lúdicas para fortalecimento emocional

Atividades que envolvem jogos, contação de histórias e dinâmicas de grupo podem ser usadas para desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia, autorregulação e resolução de conflitos. Um psicopedagogo pode propor momentos semanais de roda de conversa, onde as crianças expressem sentimentos e aprendam a reconhecer e respeitar as emoções dos colegas.

Adaptação de materiais e estratégias pedagógicas

Diante de um aluno com dificuldades de leitura, o psicopedagogo pode sugerir o uso de textos com letras maiores, ilustrações que ajudem na compreensão ou o uso de tecnologias assistivas, como leitores digitais. Além disso, pode orientar o professor a usar mais recursos visuais e práticas colaborativas para facilitar a aprendizagem.

Criação de rotinas previsíveis e organizadas

Para crianças que apresentam dificuldades de atenção e ansiedade, a organização da rotina escolar é fundamental. O psicopedagogo pode auxiliar na elaboração de um quadro visual com a sequência das atividades do dia, utilizando símbolos e cores, que facilite a antecipação dos eventos e a sensação de segurança.

Apoio na transição entre etapas escolares

Mudanças de ano ou de turma podem gerar ansiedade nas crianças com necessidades específicas. O psicopedagogo pode promover encontros preparatórios com a criança e a família, apresentar a nova escola ou professores, e acompanhar o processo inicial para garantir uma adaptação tranquila.

Sugestões de atividades para fortalecimento do vínculo e inclusão

Oficinas de habilidades socioemocionais: Desenvolvimento de competências como autocontrole, empatia e comunicação por meio de dinâmicas, teatro e arte.

Jogos cooperativos: Atividades em grupo que incentivam a colaboração, o respeito e o senso de pertencimento.

Laboratórios de leitura e escrita: Espaços com materiais diversificados que atendam diferentes níveis de habilidade, promovendo o prazer pela leitura e a construção do conhecimento.

Momentos de relaxamento e atenção plena: Exercícios simples de respiração, alongamento e mindfulness adaptados para crianças, para ajudar na autorregulação e concentração.

Encontros familiares: Reuniões periódicas para troca de informações, orientação e fortalecimento do vínculo entre escola e família, com participação do psicopedagogo para esclarecimentos e suporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhos para uma Educação Infantil Inclusiva

A crescente presença de laudos médicos na educação infantil traz consigo desafios e responsabilidades importantes para os profissionais da educação. Esses documentos, embora sejam ferramentas essenciais para garantir direitos e adaptações, não devem ser vistos como verdades absolutas ou limi-

tes para a atuação pedagógica. Eles precisam ser compreendidos como pontos de partida para um processo contínuo de construção do conhecimento e do cuidado, respeitando a singularidade de cada criança.

O papel da escola, então, não pode se restringir à simples implementação do que está prescrito no laudo, mas deve expandir-se para a criação de ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral, reconhecendo as múltiplas dimensões do sujeito. Isso exige uma postura crítica e reflexiva dos educadores, que precisam estar atentos aos riscos da medicalização excessiva, que pode transformar as dificuldades em patologias, desconsiderando contextos sociais, emocionais e culturais.

Neste cenário, a psicopedagogia surge como uma área fundamental para mediar e articular diferentes saberes, conectando os diagnósticos clínicos às práticas pedagógicas. A psicopedagogia promove um olhar humanizado e integrado, que valoriza a escuta ativa e o acolhimento tanto da criança quanto da família. A atuação psicopedagógica colabora para que o laudo não seja um rótulo limitador, mas um instrumento que contribui para a construção de estratégias educativas individualizadas e eficazes.

Além disso, para que a inclusão seja plena, é imprescindível que a escola se transforme num espaço de pertencimento, onde cada criança se sinta acolhida em sua singularidade. Isso envolve a construção de vínculos afetivos fortes, o respeito às diferenças e a promoção do protagonismo infantil. A escola deve se abrir para escutar as crianças, suas famílias e os profissionais de saúde, estabelecendo um diálogo contínuo e colaborativo. Essa articulação entre escola, família e equipe multiprofissional é um dos caminhos mais importantes para a construção de uma educação infantil inclusiva. Somente por meio desse trabalho conjunto será possível identificar precocemente as necessidades, planejar intervenções adequadas e acompanhar o desenvolvimento de cada criança. A cooperação fortalece a rede de proteção e apoio, garantindo que nenhuma criança fique invisível ou desassistida.

Também é fundamental investir na formação continuada dos profissionais da educação, para que estejam preparados para lidar com a diversidade de forma sensível e qualificada. A capacitação deve abordar não apenas aspectos técnicos relacionados aos diagnósticos, mas também estratégias pedagógicas, manejo socioemocional e o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva. Dessa forma, os educadores poderão atuar com mais segurança e confiança, promovendo ambientes mais justos e acolhedores.

Por fim, a construção de uma educação infantil inclusiva passa pela valorização dos direitos humanos, da ética e do respeito à diversidade. É necessário que as políticas públicas incentivem e apoiem práticas que garantam igualdade de oportunidades, reconhecimento das diferenças e acesso pleno ao conhecimento. Uma educação que respeite a infância em sua complexidade, promovendo o desenvolvimento integral e a dignidade de todas as crianças, independentemente da existência ou não de laudos médicos.

Em suma, o desafio da inclusão na educação infantil exige comprometimento, sensibilidade e articulação entre diferentes atores sociais. O laudo médico, embora importante, não pode ser a única porta de entrada para o acolhimento e o suporte às crianças com necessidades específicas. A transformação da escola em um espaço de escuta, acolhimento e pertencimento deve ser uma prioridade, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, crescer e se desenvolver plenamente, em um ambiente que valorize suas potencialidades e respeite suas particularidades.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. Dificuldades de aprendizagem: o que são, como tratar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada: diagnóstico e tratamento psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 1991.

SISTO, Fermino F. Medicalização da educação: uma abordagem crítica. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 17, n. 1, p. 141-149, 2012.

SPINK, Mary J. (org.). A produção social da

demanda: medicalização e psicologização. São Paulo: Cortez, 2001.

RESUMO
Este trabalho discute a relevância da educação e da ética como elementos essenciais para a formação humana. Partimos do princípio de que a educação vai além da mera transmissão de informações ou conteúdo; trata-se de um processo formativo que deve contemplar a integralidade do ser humano. Nesse sentido, a ética se apresenta como um componente indispensável na construção de sujeitos conscientes e responsáveis. A fundamentação teórica deste artigo baseia-se em autores que defendem um modelo de formação integral, no qual a ética é um elemento estruturante do processo educativo. Trata-se de uma abordagem bibliográfica e qualitativa, cuja importância reside na possibilidade de ampliar a compreensão da educação, levando em consideração uma visão holística do ser humano. Assim, busca-se apontar caminhos que promovam uma prática educativa mais ampla e significativa. Dessa forma, concluímos que uma educação voltada à formação humana não se limita à preparação técnica ou acadêmica, mas precisa incorporar valores éticos que possibilitem a participação ativa dos indivíduos na sociedade. Pensar a educação é, portanto, pensar a totalidade do ser humano, garantindo que o aprendizado seja, não apenas um acúmulo de conhecimento, mas um instrumento de transformação pessoal e social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Ética, Integralidade.

ABSTRACT:
This work discusses the relevance of education and ethics as essential elements in human formation. We start from the principle that education goes beyond the mere transmission of information or content; it is a formative process that must consider the entirety of the human being. In this sense, ethics emerges as an indispensable component in the construction of conscious and responsible individuals. The theoretical foundation of this study is based on authors who advocate a model of integral formation, in which ethics is a structuring element of the educational process. It is a bibliographic and qualitative approach, whose importance lies in the possibility of expanding the understanding of education, taking into account a holistic vision of the human being. Thus, the aim is to identify paths that promote a broader and more meaningful educational practice. Therefore, we conclude that an education aimed at human formation is not limited to technical or academic preparation but must incorporate ethical values that enable individuals to actively participate in society. To think about education is, therefore, to think about the entirety of the human being, ensuring that learning is not merely an accumulation of knowledge but an instrument for personal and social transformation.

Keywords: Education, Ethics, Integrality.

INTRODUÇÃO

Uma das verdades mais substanciais sobre o ser humano é que ele nasce indefeso. Sua sobrevivência depende do amparo, proteção e cuidado de outro ser humano que geralmente já se encontra em uma fase de maturação mais independente. Isso revela uma outra verdade fundamental: diferentemente dos animais, o homem não nasce determinado, pronto e acabado. Seu desenvolvimento como ser humano acontece sempre na relação com o outro, por meio da interdependência.

Assim, evidencia-se que os aspectos biológico, social e cultural se configuram como elementos essenciais para compreender o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Dessa forma, destaca-se o homem como um ser social e histórico, cujo desenvolvimento ocorre na interdependência e no intercâmbio. Um dos meios mais eficazes para garantir esse desenvolvimento é a educação, que se inicia no seio familiar e se torna mais estruturada e intencional por meio da escola, instituição que hoje se apresenta como um espaço privilegiado para a

construção de saberes historicamente elaborados.
A educação é própria dos seres humanos ou, como observou Freire (1999, p. 43): "não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. " Dessa forma, a educação constitui um dos mecanismos mais indispensáveis para o processo de formação humana, um processo que, por sua vez, dura a vida inteira. Isso significa que a formação humana, por meio da educação, é uma tarefa essencialmente contínua, ocorrendo em todas as instâncias da sociedade.

Desde a família, primeiro núcleo social no qual nos relacionamos com o outro, passando por diversas instituições, tais quais, a escola (instituição formal de ensino), as religiões, associações, clubes esportivos, comunidades em que vivemos, entre outros, é que acontecem processos educativos em nossas vidas (ALVES, 2016, p. 2).

A educação é, portanto, um processo de formação humana que deve ir além da transmissão de saberes sistematizados, preocupando-se com a formação integral do indivíduo e preparando-o para a vida em sociedade. No processo educativo, é essencial haver um compromisso com a sociedade, o que implica uma educação ampla, fundamentada no conhecimento crítico, na integração social e no engajamento contra injustiças e desigualdades.

A educação tem sua ação na cognição, no desenvolvimento motor, sensorial, psíquico e social do indivíduo, sendo também seu próprio processo de humanização. Por este motivo, surge a necessidade em ofertá-la da melhor forma possível, garantindo qualidade, e de maneira que possibilite e/ou oportunize um convívio cortês e respeitoso entre as pessoas, bem como o favorecimento de seu intelecto. Assim sendo, espera-se que o ser humano tenha capacidade de discernir e viver em comunhão com seu próximo, baseado nas lições e nos valores que estruturam sua vida. (ALVES, 2016, p. 3).

Por trás de todo processo pedagógico, há uma antropologia filosófica que sustenta uma visão de homem. É essa visão que delimita o tipo de formação desejada e a compreensão da sociedade que se busca construir. Portanto, é urgente que a educação não seja vista apenas como transmissão de informações, mas como um processo de formação humana. Como afirma Piaget (1998, p. 33): "a educação é, por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural. "
Além disso, o ato educativo acontece para além dos muros da escola. Isso não significa que o processo educativo, por extrapolar os limites escolares, desqualifique a escola como espaço privilegiado para uma formação mais formal. No entanto, o processo educativo não se encerra na escola, pois continua em outros espaços que possuem um impacto significativo na vida do ser humano.

Estando a educação onde há vida humana, não se limitando às instituições formais de ensino, podemos conferir sua realização nos espaços não formais e/ou informais. É fato sua ocorrência nos núcleos não formalizados, que extrapolam a escola, mas que de certa forma vivem a educação, proporcionando também o desenvolvimento dos indivíduos, pois, direta ou indiretamente se ocupam em educar e consequente a isto formam também valores na sociedade (ALVES, 2016, p. 4).

Dessa forma, compreende-se que o processo educativo se desenvolve de maneira contínua à medida que o ser humano interage e convive com o outro. Assim, é fundamental que as instituições responsáveis pela mediação do conhecimento compreendam a dimensão social e humana do processo educativo.
Diante dessas reflexões, surge a seguinte questão: como a ética pode contribuir para a formação humana? Para responder a essa problemática, este artigo tem como objetivo principal compreender a educação como um processo de formação humana. Além disso, busca-se compreender a ética como um elemento fundamental para estabelecer uma educação que valorize o ser humano em sua

integralidade.
Para atender a esses objetivos, optou-se por um percurso metodológico pautado na abordagem qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica. Como afirmam Lakatos e Marconi (2003), esse método permite o aprofundamento dos pressupostos teóricos de autores que discutem a temática em questão.
Nesse contexto, conclui-se que só se pode falar de educação como um verdadeiro processo de formação humana quando ela prepara os sujeitos para a vida social. Portanto, é essencial adotar uma perspectiva ampla da educação, que vá além da mera transmissão de conteúdo. Para que um processo formativo seja realmente eficaz, a ética deve estar presente, pois educação e ética são inseparáveis e uma não pode acontecer sem a outra.

O QUE É A EDUCAÇÃO?

A história demonstra de maneira evidente que a educação sempre ocupou um lugar central na formação de um povo. Conforme Kant (1999, p. 11), "o homem é a única criatura que precisa ser educada", o que reforça a ideia de que a educação é um elemento essencial para a formação humana. Dessa forma, “a proposição é uma assertiva sobre a educação, e a sua relação com o ser humano é assumida como princípio fundante” (RODRIGUES, 2001, p. 240). A educação torna-se, portanto, indispensável para o desenvolvimento humano, pois, como afirma Kant (1999, p. 15), “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. ” Isso evidencia que a formação humana por meio da educação resulta de um ato intencional que visa imprimir no indivíduo o melhor da humanidade.
Diante do exposto, Saviani (2013, p. 13) argumenta que "o trabalho educativo busca 'produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens'". Essa perspectiva permite pensar na educação como um processo que transforma o ser humano, de uma criatura biológica, em um ser de cultura e de sociedade. Esse processo só se torna possível por meio da educação, através de um ato intencional “imposto de fora sobre uma criatura que deve ser formada como ser humano” (RODRIGUES, 2001, p. 241).
Nesse sentido, compreende-se que a educação é inerente aos seres humanos e tem como propósito a formação da humanidade. Pode-se afirmar que todo povo que atinge determinado grau de “desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação e esta, por sua vez, pertence essencialmente à comunidade” (JAEGER, 2013, p. 1). Assim, ninguém está imune à educação. Seja em casa, na rua, na igreja ou na escola, em maior ou menor grau, todos somos envolvidos por ela, seja para aprender, ensinar ou para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2006).
Da família à comunidade, a educação se manifesta de maneira difusa entre as inúmeras práticas de aprendizado. Inicialmente, sem salas de aula, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante, estruturada em escolas, com docentes e métodos pedagógicos próprios (BRANDÃO, 2006). Assim, compreende-se que a vida em sociedade exige um modo de viver que só se torna viável a partir de uma relação dialógica entre indivíduos, o que depende essencialmente da educação. Para tanto, é fundamental promover uma educação voltada à formação de cidadãos éticos, ou seja, de homens e mulheres que buscam um comportamento justo na vida pública e uma atuação responsável na aplicação dos conhecimentos e habilidades no espaço onde a vida acontece, sempre com vistas ao bem comum.
Dessa forma, reforça-se que as ações educativas devem ter como propósito a formação de sujeitos éticos. Acreditamos que, por meio da educação, é possível alcançar uma formação integral do sujeito-cidadão, o que implica refletirmos sobre a construção da formação humana. Afinal, é através da educação que o homem consegue desenvolver suas potencialidades e aprimorar, de maneira intencional, valores que o auxiliam em sua integração social.

ÉTICA E EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERA-

ÇÕES

De acordo com Singer (2018); Vázquez (2018) e Nagel (2011), muito se discute a respeito da diferenciação entre ética e moral sob alegação de que a ética se configura em uma reflexão filosófica sobre a moral, e que a moral, por sua vez, seria os costumes, os hábitos, os comportamentos dos seres humanos, as regras de comportamento adotados pelas comunidades. Porém, do ponto de vista da história da filosofia, a diferença entre ética e moral inexiste, uma vez que a moral é a tradução latina para a palavra grega original ética.

Outra confusão recorrente quando se fala em moral é pensar nela como sendo uma forma de punição, condenação ou restrição da nossa liberdade. O que não passa de um equívoco, pois a moral começa propriamente quando somos livres, quando nenhuma punição é possível, "ela é essa liberdade mesma, quando se julga e se comanda" (COMTESPONVILLE, 2009, p. 17).

Peter Singer (2018) em seu livro Ética Prática chama atenção para outros equívocos que, muitas vezes, se tem a respeito da ética. Dentre esses, o autor assinala para o postulado de que o principal tema da ética é o sexo. Quando se pensa na ética é quase que instintivo associá-la à moralidade sexual, o que de certa maneira tem gerado inúmeras controvérsias, porque a questão da sexualidade continua sendo um tabu para muitas famílias e educadores. Não só isso, Singer (2018, p. 19) argumenta que "em relação ao predomínio dessa noção limitada de moralidade, popularizou-se a opinião de que ela seria um sistema de proibições puritanas e irritantes cuja função básica seria a de impedir as pessoas de se divertirem".

Não obstante, Singer (2018) ainda apresenta outro equívoco que vê a ética como uma boa teoria, mas que não funciona na prática, ou seja, um sistema ideal de grande nobreza na teoria, mas inaproveitável na prática. Assim, é cabível saber que um juízo ético que não é bom na prática se deve ressentir também de um defeito teórico, pois a questão fundamental dos juízos éticos é orientar a prática. Em outras palavras, essas duas (teoria e prática) não se separam, quando há esse discurso percebe-se uma inexistência de ambas.

Tendo elencado esses equívocos, cabe então conceituar a noção de ética. Para tal, nos apropriamos do posicionamento de autores como Vázquez (2018), Singer (2018) e Comte-Sponville (2009), por compreenderem que tradicionalmente a ética é tida como uma disciplina da filosofia, conhecida por filosofia moral, que enfrenta, dentre muitas questões, o problema de saber como devemos viver. Não obstante, etimologicamente, a palavra "ética" origina-se do termo grego ethos, que significa "o conjunto de costumes, hábitos e valores de uma determinada sociedade ou cultura" (MARCONDES, 2007).

Seguindo este mesmo raciocínio, Vazquez (2018, p. 23) define a ética como sendo "a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade''. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano. Quanto à moral, Comte-Sponville (2009, p. 20) compreende que é.

> O conjunto do que um indivíduo se impõe ou proíbe a si mesmo, não para, antes de mais nada, aumentar sua felicidade ou seu bem-estar próprios, o que não passaria de egoísmo, mas para levar em conta os interesses ou os direitos do outro, mas para não ser um canalha, mas para permanecer fiel a certa ideia da humanidade e de si.

Neste sentido, a moral deve responder sempre à pergunta: o que devo fazer? E não "o que os outros devem fazer", porque a moral só é legítima na primeira pessoa. A não ser que se admita que existe um Deus que é o fundamento da moral. Disto compreende-se que a ética não cria a moral, uma vez que a ética é a ciência do comportamento moral dos homens na sociedade.

Não obstante, a ética e a moral abarcam um campo muito amplo, permeando praticamente todos os ramos do saber. Sua relação com a busca do conhecimento é quase que intercambiáveis, ou, como bem coloca Enkvist (2019, p. 16), "desde Sócrates, saber em que consiste a verdade é a condição para agir de maneira virtuosa, porque o mundo do verdadeiro conhecimento e do ato virtuoso é apenas um, ou, dito com outras palavras, a epistemologia e a ética são duas facetas da mesma coisa".

Assim, a ética, na sua forma mais prática, busca em última instância estudar as relações e o comportamento dos homens em sociedade. A ética está relacionada à ação. Deste modo, tudo o que o ser humano faz tem relação com a ética, inclusive o ato educativo, porque cada vez que o homem age faz suas escolhas éticas e nisso inclui a nossa relação com o outro.

Pode-se dizer que seu objeto de investigação é o comportamento humano em sociedade, mais especificamente o comportamento moral, sendo este constituído pelas ações humanas. A palavra ética vem do grego ethos que pode ser definido como "modo de ser" ou "caráter" e a partir dela é que aspectos como proteção, guarida, hospitalidade, podem ser estabelecidos (CAMARGO, 2013, p. 81).

Por ser também um ser histórico, o homem se constrói na relação com o outro e nessa relação vai adquirindo as virtudes relativas à ética. Para este processo a escola é crucial, visto que por meio da educação atua, promove e dissemina de maneira explícita as questões éticas, de modo a garantir um ambiente escolar caracterizado pelo respeito, pela verdade e pelo acolhimento ao outro. Não só isso! Considerando que a educação deve se preocupar também com a formação do cidadão, a ética se torna fundamental para este processo, como já salientamos em outros momentos do texto.

Neste sentido, a educação visa à formação do homem integral de modo a prepará-lo para a sociedade. "A ética oferece suporte educação ao auxilia-la a responder as questões que a preocupam, por exemplo, que tipo de homem se pretende formar, para que sociedade esta formação deve estar direcionada" (CAMARGO, 2013, p. 81). Assim, é fundamental que esse processo formativo ocorra de maneira clara e rigorosa, assim como ter bem definidos os valores que devem ser adotados, visto que valores, normas e julgamentos morais fazem parte de qualquer sociedade e se constroem na relação com o outro no percurso histórico.

Adere-se aos valores morais por meio da convivência, na relação que se estabelece com o outro. Pelo fato de em algumas situações essas normas de convivência ou valores serem impostas sem necessariamente o consentimento de todos e sem uma reflexão prévia, faz com que a escola, como espaço de reflexão, auxilie os indivíduos na problematização de tais questões de modo a se encontrar sempre os melhores caminhos a serem trilhados.

É por isso que por meio da reflexão ética que se pode julgar as ações, visto que os comportamentos humanos ou a moral não é algo que se constrói de maneira isolada ou arbitrária, mas num esforço conjunto por meio da convivência social. Aquilo que é estabelecido pela sociedade como mecanismos para uma boa convivência deverá passar também pelo crivo do indivíduo. Este, que por sua vez, atribui valor a essas normas que são impostas ou não, afinal é,

Por meio da moral que o indivíduo as praticará ou não, tudo depende do valor que é dado a esse comportamento. Com isso, cada cultura estabelece os que serão os padrões a serem seguidos e a partir de um já existente novo vão se constituindo (CAMARGO, 2013, p. 83)

Os valores morais carregam consigo uma força considerável, ou seja, eles ditam como deve ser o comportamento do indivíduo dentro da sociedade. Isso não significa que não podem ser desobedecidos. Por isso é necessário que se tenha consciência desses valores. A consciência aqui é definida como sendo "saber de si para consigo" (COMTE-SPONVILLE, 2009, p. 21). Isto quer dizer que estar em regras com a sociedade não dispensa o indivíduo de estar em regra consigo mesmo, com sua consciência. Ou como bem observou Comte-Sponville (2022):

Toda moral é relação com outro, só que de si consigo. Agir moralmente é levar em conta os interesses do outro, por certo, mas 'sem que os deuses e os homens saibam', como diz Platão; em outras palavras, sem recompensa nem castigo possível e sem necessitar para tanto de nenhum outro olhar além do seu mesmo. (Comte-Sponville 2022, p.19)

Está implícito nessa ideia de consciência o direito de escolha, o que de certa maneira possibilita uma responsabilização dos atos. Somente quando se admite que se tem liberdade de opção e de decisão é que se pode responsabilizar alguém pelos seus atos. Em outras palavras, não se pode responsabilizar alguém pelos seus atos quando se elimina da equação o princípio da liberdade. Não obstante, "de modo geral, as escolhas estão envolvidas por valores morais que foram estabelecidos na sociedade em que se insere. " (CAMARGO, 2013, p. 83).
Ora, por valor se entende esse reconhecimento ou atribuição que o homem dá à determinada coisa (por exemplo, considerando-as belas, justas ou sagradas), o que nos leva a termos uma atitude favorável para com elas no que se reflete em nossos atos e escolhas. Os valores podem ser entendidos a partir de posturas objetivistas, que alegam que as coisas são valiosas independentemente de as valorizarmos ou não, e as subjetivistas, que consideram as coisas valiosas simplesmente porque as valorizamos. Colocado de outra maneira,

O valor não é propriedade dos objetos em si, mas adquirida graças à sua relação com o homem como ser social. Mas, por sua vez, os objetos podem ter valor somente quando dotados realmente de certas propriedades objetivas (VÁZQUEZ, 2018, p. 141).

Deste modo, infere-se que os valores se constroem na relação entre objetivo e subjetivo. Não obstante, é na relação entre indivíduos que acontece a construção dos valores, e nisso cada pessoa passa a ser norteada pelos valores que adquire e constrói nessa interação com seu semelhante.
A preocupação atual com os valores se dá pelo fato de as sociedades passarem por inúmeras transformações e, evidentemente, pelo modo como elas se organizam diante do processo de globalização. Lipovetsky (1989), sociólogo francês, define a nossa era como sendo a época do vazio e do efêmero. Nas palavras de Enkvist (2019):

Ora, a educação que quer sempre agradar não protege o indivíduo das decepções, mas sim gera jovens vulneráveis e facilmente frustráveis. São tão livres que já se chegou a afirmar que estão sem obrigações nem sanção ou "sem lei". A grande libertação da sociedade tradicional parece não ter trazido consigo a felicidade, mas a ansiedade e a frivolidade. (Enkvist, 2019, p. 29)

Diante disso, constata-se que a relativização da moral, em absoluto, pode gerar consequências desastrosas no processo formativo, uma vez que não se poderá estabelecer parâmetros que possam orientar de forma clara esse processo. Deste modo, a moral não pode ser algo que somente a sociedade deve ter, e não necessariamente o cidadão, visto que para o sociólogo Lipovetsky (1989, p. 54) isso seria o mesmo que "desresponsabilizar o cidadão", uma vez que apenas o Estado supostamente tem responsabilidade.
Para Lipovetsky (1989) as normas dadas tanto pelas famílias quanto pela educação não são suficientemente claras para a segurança do indivíduo. Este, por sua vez, por não se apoiar em algo chamado tradição, sente-se ansioso e cansado, pois tem que tomar muitas decisões que, às vezes, o deixa indeciso. Ainda, o sociólogo assinala o consumo como sendo outro problema da nossa era, incluindo as mercadorias, as experiências, as distrações e as emoções. Tudo é caracterizado por não exigir esforço algum, nem qualquer responsabilidade.
É nesse rol em que a escola existe para propiciar e assegurar de maneira respeitosa a transmissão dos valores que são caros à convivência e imprescindíveis para a formação integral do ser humano. É necessário que a escola esteja ciente de que é composta por inúmeras culturas, ou até mesmo que o ser humano é extremamente complexo, o que torna, deste modo, cada escola diferente das demais. A escola deve prezar por aquilo que é mais indispensável: priorizar valores como justiça, bondade, lealdade, respeito, entre outros. Deste modo, enfatizamos que no que tange à formação humana tanto a educação quanto a ética são indispensáveis.

O MAL-ESTAR DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: A ÉTICA COMO ELEMENTO INDISPENSÁVEL NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SU-

JEITO.
As transformações que ocorrem na sociedade reconfiguram os valores morais, refletindo diretamente na organização social e, consequentemente, na visão adotada sobre moralidade. Essa realidade impacta diretamente o processo formativo do cidadão, visto que a educação deve sempre colocar a moral em perspectiva. No entanto, isso não significa eliminar o caráter permanente da busca pelo conhecimento e pelo viver virtuoso.
Como bem observou Enkvist (2019:

Desde Sócrates, saber em que consiste a verdade é a condição para agir de maneira virtuosa, porque o mundo do verdadeiro conhecimento e do ato virtuoso é apenas um, ou, dito com outras palavras, a epistemologia e a ética são duas faces da mesma coisa. (Enkvist 2019, p. 16).

Ao longo da história, essa lógica sofreu inversões. A relação quase indissociável entre conhecimento e virtude foi se enfraquecendo, levando a novas formas de caracterização da sociedade, como as chamadas "sociedades líquidas", "era do vazio" e "sociedade do self". Nesse contexto, o ensino de uma ética explícita muitas vezes é visto como doutrinação ou imposição. Contudo, se a educação é um processo de construção humana, a ética – relacionada à ação e expressa nas escolhas, valores e interações – torna-se imprescindível para a formação do indivíduo.
Com o avanço tecnológico e a expansão da comunicação em massa, os valores normativos perdem força e passam a priorizar mais o indivíduo isoladamente, reforçando a subjetividade e rompendo com valores tradicionais. A educação, portanto, enfrenta um dilema: deve transmitir os conhecimentos socialmente construídos enquanto lida com valores em constante transformação que afetam diretamente o desenvolvimento do indivíduo. Como pontua,

Na sociedade contemporânea, principalmente com os avanços tecnológicos e expansão da comunicação em massa, os valores morais tidos como normativos estão perdendo suas forças, eles passam a priorizar muito mais o indivíduo isoladamente, ou seja, a subjetividade impera neste momento de maneira a romper com os valores até então estabelecidos, e é neste cenário que a educação atua, pois ao mesmo tempo em que necessita transmitir os conhecimentos socialmente construídos, depara-se com a eclosão de novos valores que se modificam rapidamente e interferem no desenvolvimento do indivíduo. (Camargo, 2013, p. 81).

Diante desse cenário relativista e individualista, onde espaços e visões de mundo são compartimentados e os valores relativizados, a subjetividade do indivíduo ganha maior importância do que o pensamento coletivo, gerando impactos na educação e na escola. Charles Taylor (2011) observa que, apesar do desenvolvimento contínuo em várias áreas do conhecimento, a sociedade moderna experimenta um declínio, um “mal-estar”, no qual o individualismo assume papel central. Segundo ele:

Nós vivemos em um mundo no qual as pessoas possuem o direito de escolher por si mesmas o próprio modo de vida, de decidir conscientemente quais as convicções abraçar, de determinar o formato de sua vida em uma série de maneiras que seus antepassados não podiam controlar (Taylor, 2011, p. 12).

Esse direito à autodeterminação é uma conquista civilizatória, garantida pelos sistemas legais que protegem os indivíduos contra sacrifícios em nome de uma ordem supostamente superior. No entanto, Taylor (2011, p. 12) ressalta que muitos ainda sentem ambivalência em relação à liberdade moderna, pois: "A liberdade moderna foi ganha por nossa fuga dos antigos horizontes morais. As pessoas costumavam se ver como parte de uma ordem maior."
O desencanto com essa ordem tradicional levou à perda de um propósito maior, antes considerado essencial. Como ele afirma: "Tal perda de propósito estava ligada a um estreitamento. As pessoas perderam a visão mais abrangente porque se centraram na vida individual." (TAYLOR, 2011, p. 13).
Isso resultou em uma sociedade mais per-

missiva e na prevalência do "narcisismo", caracterizando a geração do “eu”. O lado negativo desse individualismo é o egocentrismo, como observa Taylor (2011, p. 14): "O centrar-se em si mesmo tanto nivela quanto restringe nossa vida, tornando-a mais pobre em significado e menos preocupada com os outros ou com a sociedade."

Diante desse contexto, a escola enfrenta um grande desafio: para que a educação cumpra seu papel formativo, não deve se limitar à mera transmissão de conteúdo. É preciso encontrar formas de desenvolver uma educação ética, entendendo-a como uma prática social da qual o ser humano é parte essencial. Assim, a relação entre ética e educação se torna imprescindível no processo educativo, permitindo que os indivíduos se formem não apenas como agentes de conhecimento, mas como cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste trabalho evidenciou que a educação, para além de um processo técnico de transmissão de conteúdos, é essencialmente uma prática voltada à formação integral do ser humano. Ao considerar a ética como elemento estruturante desse processo, compreendemos que educar é também cultivar valores, desenvolver a consciência crítica e promover a autonomia dos sujeitos em sociedade. A verdadeira educação não pode ser reduzida a um acúmulo de informações descontextualizadas. Quando desvinculada da ética, a prática educativa corre o risco de perder seu caráter humanizador, transformando-se em um simples mecanismo de instrução. Nesse sentido, é urgente resgatar o papel da educação como um espaço de desenvolvimento pessoal, social e cultural, onde o saber esteja integrado ao agir responsável e solidário.

Também foi possível perceber que a moral e a ética, embora distintas, caminham juntas no processo educativo. Enquanto a moral refere-se aos comportamentos socialmente estabelecidos, a ética remete à construção consciente de princípios que orientam a ação humana. A educação, portanto, deve promover o diálogo entre essas dimensões, incentivando o aluno a refletir criticamente sobre seus atos e o contexto em que está inserido. Além disso, destacou-se a importância de superar modelos pedagógicos fragmentados, que separam conhecimento e experiência, razão e emoção. A escola precisa assumir uma postura integradora, em que diferentes áreas do saber dialoguem entre si, favorecendo uma compreensão mais ampla da realidade e contribuindo para a formação de sujeitos completos. A personalização do ensino também foi apontada como um caminho promissor. Ao reconhecer as singularidades dos estudantes e valorizar suas vivências, a educação torna-se mais significativa e eficaz. Dessa forma, não se trata apenas de instruir, mas de formar indivíduos capazes de agir com responsabilidade, empatia e consciência social. Em síntese, conclui-se que a ética deve ser um princípio norteador de toda proposta educativa que vise a formação plena do ser humano. A educação, ao incorporar valores éticos em seu fazer cotidiano, cumpre seu papel de transformação social e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Por isso, é fundamental que educadores, instituições e políticas públicas estejam comprometidos com uma concepção de ensino que valorize o ser humano em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Janaina Bastos. Educação e a formação humana. In: Encontro Estadual de História, 8, 2016, Feira de Santa, 2016.

ARANHA, M. L. de A. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1996

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAMARGO, Marcela Pedroso de. Ética e educação: reflexões sobre os valores morais. Revista filosofia capital, v. 8, 15 ed., 2013.

COMTE-SPONVILLE, André. Apresentação da filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ENKVIST, Inger. Educação: guia para perplexos. Campinas, SP: CEDET, 2019.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, paz e Terra, 1999.

JAEGER, Werner Wilhelm. Paideia: a formação do homem grego. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio D'Água Editores Ltda, 1989.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E.M. Fundamentos de metodologia científica. 5 ed. São Paulo: Atlas S.A, 2003.

MARCONDES, Danilo. Textos básicos de ética: de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

NAGEL, Thomas. Uma breve introdução à filosofia. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Tradução: Ivete Braga. 14 ed. Rio De Janeiro: José Olimpio, 1998.

PINHEIRO, Victor Sales. A indelegável educação dos filhos. Publicado no Jornal O Liberal de 26. junho.2016. Disponível em: < h t t p s : / / w w w . d i a l e t i c o . c o m . br/2018/10/11/a-indelegaveleducacao-dos--filhos/>. Acesso 22 mai 2025.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. Educação e Sociedade, ano XXII, n. 76, out., 2001.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SINGER, Peter. Ética prática. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

TAYLOR, Charles. A ética da autenticidade. São Paulo: É realizações Editora, 2011.

VÁZQUEZ, Sánchez Adolfo. Ética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

VALÉRIA BORGES DE SOUZA PEREIRA

RESUMO
Quando o professor começa a trabalhar com o aluno autista deve ter respeito e esta sempre disposta respeitar os seus limites, o professor deve buscar técnicas para desenvolver sua linguagem para que possa diferenciar objetos e assim construir ferramentas internas para integrar as informações que iram surgir no seu meio social e escolar. A implantação de um novo padrão alimentar para o autista, deve envolver todos os familiares e pessoas que com ele convivem, contribuindo assim para que o paciente receba melhor as modificações propostas. O professor deve trabalha sempre com o aluno autista de forma diversificada tornando o seu desenvolvimento uma melhora de sua vivencia emocional. Para que o ensino regular tenha mais preparo para receber essas crianças devermos lembrar que um dos papeis principais para esse ensino venha ter uma aceitação maior com esse aluno e o professor, ele e uma das peças chaves para que esse quadro mude, com sua criatividade, desempenho e desenvolvimento o aluno autista fica mais fácil de ser inserido no ensino regular e desenvolve - se cada vez mais no meio social, tornando possível uma aceitação de maneira diferente. Portanto, investir em capacitação docente, promover a empatia entre os colegas e criar um ambiente escolar acolhedor são ações indispensáveis para o sucesso da inclusão. A escola deve atuar como mediadora entre a criança autista, a família e a comunidade, garantindo uma comunicação clara e constante. O uso de recursos visuais, rotinas estruturadas e atividades lúdicas potencializa a aprendizagem. Assim, o processo educativo se torna mais efetivo, respeitoso e humanizado.

PALAVRAS-CHAVE: TEA. Inclusão. Alimentação.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica complexa que afeta o desenvolvimento cognitivo, comportamental e social do indivíduo. Classificado dentro dos transtornos do neurodesenvolvimento, o TEA é caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. A diversidade de manifestações e níveis de comprometimento faz com que o autismo seja considerado um espectro, no qual cada pessoa apresenta uma combinação única de características e habilidades.

Historicamente, a compreensão do TEA evoluiu significativamente ao longo das últimas décadas. Inicialmente descrito na década de 1940 pelo psiquiatra Leo Kanner, o autismo foi inicialmente visto como uma condição rara e severa, associada a déficits graves de comunicação e socialização. Posteriormente, com o avanço das pesquisas e maior conhecimento clínico, percebeu-se que o espectro autista é mais amplo, abrangendo desde indivíduos com habilidades intelectuais elevadas e pouca necessidade de suporte, até aqueles com limitações mais severas. A prevalência do TEA vem aumentando nas últimas décadas, em parte devido à melhoria dos critérios diagnósticos e à maior conscientização sobre o transtorno. Estima-se que aproximadamente 1 em cada 100 crianças no mundo esteja no espectro, embora os números possam variar conforme a região e os métodos de diagnóstico utilizados. Esse aumento trouxe à tona a necessidade urgente de políticas públicas, recursos educacionais e de saúde especializados para atender às demandas específicas dessa população.

O diagnóstico precoce do TEA é um fator crucial para promover intervenções eficazes. Quanto mais cedo forem identificados os sinais, maiores são as chances de se oferecer suporte adequado para o desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e adaptativas. O diagnóstico envolve uma avaliação multidisciplinar, incluindo profissionais da saúde, psicólogos, fonoaudiólogos e pedagogos, que buscam identificar as particularidades de cada caso.

As causas exatas do TEA ainda não são com-

pletamente compreendidas, mas estudos indicam uma combinação complexa de fatores genéticos e ambientais que influenciam o desenvolvimento cerebral. Pesquisas recentes apontam para alterações em diversos genes e possíveis influências durante a gestação, como infecções, exposição a substâncias tóxicas ou complicações obstétricas. Essa complexidade reforça a ideia de que o TEA não é uma condição homogênea, mas sim um conjunto heterogêneo de manifestações.

No âmbito educacional, o TEA representa um grande desafio, pois exige adaptações pedagógicas que respeitem as particularidades de aprendizagem e comunicação dos alunos. A inclusão escolar desses estudantes implica na criação de ambientes acessíveis, com estratégias que favoreçam a participação ativa e a interação social. O papel do professor é fundamental para garantir o sucesso desse processo, sendo necessário investimento em formação continuada para capacitação em práticas inclusivas.

Além das dificuldades sociais e comunicativas, indivíduos com TEA frequentemente apresentam hipersensibilidades ou hiporessensibilidades sensoriais, o que pode afetar sua relação com o ambiente. Estímulos como sons, luzes, texturas ou cheiros podem ser percebidos de forma intensa ou reduzida, interferindo no comportamento e na aprendizagem. Reconhecer essas particularidades sensoriais é essencial para proporcionar um ambiente escolar acolhedor e adaptado às necessidades do aluno.

Outro aspecto relevante é o impacto emocional e psicológico associado ao TEA. Muitas vezes, as dificuldades na comunicação e interação social podem gerar sentimento de frustração, ansiedade e isolamento. Por isso, o acompanhamento psicológico e o suporte emocional são componentes essenciais do cuidado, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima e para a qualidade de vida desses indivíduos.

A família desempenha um papel central na vida da pessoa com TEA. O suporte familiar, o entendimento do transtorno e a participação ativa nas intervenções são fatores que potencializam o desenvolvimento e a inclusão social. Programas de orientação e apoio às famílias são fundamentais para fortalecer essa rede, promovendo um ambiente mais seguro e compreensivo para o indivíduo.

No cenário das políticas públicas, avanços importantes têm sido feitos para garantir os direitos das pessoas com TEA. Leis que asseguram o acesso à educação inclusiva, atendimento especializado e programas de saúde são marcos que visam reduzir as barreiras enfrentadas por essa população. Ainda assim, há desafios a serem superados, especialmente em relação à oferta de serviços qualificados e à sensibilização da sociedade.

A interdisciplinaridade é uma característica marcante no atendimento ao TEA. Profissionais de diferentes áreas, como psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, educação e medicina, trabalham conjuntamente para desenvolver planos individualizados que promovam o desenvolvimento global da pessoa. Essa abordagem integrada é essencial para contemplar as múltiplas dimensões envolvidas no transtorno.

Por fim, é importante destacar que o TEA é uma condição que não define a totalidade do indivíduo. Cada pessoa no espectro possui talentos, interesses e potencialidades que merecem ser reconhecidos e valorizados. O desafio da sociedade e das instituições é construir espaços que promovam a diversidade e a inclusão, respeitando as diferenças e proporcionando oportunidades iguais para todos.

Esse olhar inclusivo e humanizado contribui para a construção de uma sociedade mais justa, na qual a diversidade é vista como um valor e a singularidade de cada indivíduo é respeitada. O avanço no conhecimento e na prática em relação ao Transtorno do Espectro Autista representa um passo importante nessa direção, permitindo que cada pessoa no espectro possa alcançar seu máximo potencial e viver com dignidade e qualidade de vida.

DESENVOLVIMENTO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental que impacta significativamente a vida dos indivíduos afetados, influenciando sua capacidade de comunicação, interação social e comportamento. O conceito de espectro reforça

a ideia de que o autismo apresenta uma grande variedade de manifestações, que variam em grau e intensidade, tornando cada pessoa única em seus desafios e potencialidades. Essa diversidade dentro do espectro impõe a necessidade de um olhar atento e individualizado, que considere as particularidades de cada caso ao planejar intervenções, adaptações e estratégias de ensino.

Desde que foi identificado pela primeira vez, o TEA vem sendo objeto de estudos e discussões que buscam compreender suas origens, características e formas de intervenção. O avanço do conhecimento científico trouxe importantes esclarecimentos, como o reconhecimento de que o autismo não é causado por fatores ambientais isolados ou por falhas na educação, mas envolve uma complexa interação entre predisposições genéticas e aspectos ambientais, que interferem no desenvolvimento cerebral. Essa compreensão contribuiu para a redução do estigma e para a valorização da inclusão social e educacional dessas pessoas.

O diagnóstico precoce é considerado um dos fatores determinantes para o sucesso das intervenções, pois permite o início de terapias e suportes que potencializam as habilidades do indivíduo, minimizando dificuldades e promovendo maior autonomia. Para identificar o TEA, profissionais de diferentes áreas, como pediatria, psicologia, fonoaudiologia e terapia ocupacional, avaliam sinais relacionados à comunicação verbal e não verbal, comportamento social, interesses restritos e padrões repetitivos. A interdisciplinaridade é, portanto, fundamental para um diagnóstico completo e para o planejamento de ações eficazes.

O desenvolvimento da linguagem é um dos aspectos mais desafiadores para muitas pessoas com TEA. Enquanto alguns indivíduos apresentam fala limitada ou ausente, outros podem desenvolver uma linguagem funcional, embora com dificuldades na comunicação social, como interpretar expressões faciais, manter diálogos ou entender sarcasmos e ironias. A intervenção fonoaudiológica tem papel central nesse processo, auxiliando na aquisição e aprimoramento das habilidades comunicativas, além de contribuir para o desenvolvimento de formas alternativas, como o uso de recursos visuais, linguagem de sinais ou sistemas aumentativos e alternativos de comunicação (SAAC).

A interação social, outro ponto chave no TEA, é marcada por dificuldades em compreender e responder adequadamente às normas sociais, o que pode resultar em isolamento, frustrações e dificuldades na formação de amizades. O trabalho pedagógico deve, portanto, incluir estratégias que estimulem a socialização, incentivando a participação em atividades grupais e a construção de vínculos afetivos. Ambientes estruturados e previsíveis, aliados a um atendimento empático e paciente, favorecem o desenvolvimento dessas habilidades, oferecendo segurança e reduzindo a ansiedade que muitas vezes acompanha as situações sociais.

Além dos aspectos cognitivos e sociais, as questões sensoriais também têm grande impacto na vida das pessoas com TEA. É comum que apresentem hipersensibilidade ou hiporessensibilidade a estímulos auditivos, visuais, táteis, gustativos ou olfativos. Por exemplo, sons aparentemente comuns para a maioria das pessoas podem ser extremamente incômodos ou até dolorosos para um indivíduo no espectro. Compreender essas particularidades é essencial para adaptar o ambiente escolar e domiciliar, evitando situações que possam desencadear crises ou comportamentos desafiadores, e promovendo conforto e bem-estar.

A educação inclusiva é um desafio constante para as escolas, que precisam estar preparadas para receber e apoiar alunos com TEA. A legislação brasileira prevê o direito à educação inclusiva, mas a implementação prática depende da capacitação dos profissionais, da adequação do currículo e da criação de ambientes acessíveis e acolhedores. O professor desempenha papel fundamental nesse processo, sendo responsável por identificar as necessidades específicas do aluno, planejar atividades diferenciadas e promover um clima de respeito e valorização da diversidade.

O desenvolvimento de habilidades de autonomia é outro foco importante na educação de pessoas com TEA. Aprender a realizar atividades do cotidiano, como cuidar da higiene pessoal, organizar materiais escolares ou

se locomover com segurança, contribui para a construção da independência e para a melhoria da qualidade de vida. As intervenções devem, portanto, ir além do ensino puramente acadêmico, abrangendo aspectos práticos que auxiliem o indivíduo a se inserir de forma mais plena na sociedade.

O apoio à família é igualmente indispensável para o sucesso do processo educativo e terapêutico. Pais e cuidadores precisam de orientação, informação e suporte emocional para lidar com as demandas do TEA, bem como para se tornarem parceiros ativos na construção do desenvolvimento do filho. A comunicação entre escola e família deve ser constante, permitindo o alinhamento de estratégias e o acompanhamento das conquistas e dificuldades do aluno.

A diversidade do espectro autista também envolve diferentes níveis de suporte necessários. Enquanto algumas pessoas necessitam de acompanhamento intenso e constante, outras podem se desenvolver com menor dependência, participando de atividades regulares com pequenas adaptações. Essa heterogeneidade reforça a importância de uma abordagem flexível e personalizada, que respeite o ritmo e as particularidades de cada indivíduo, valorizando suas conquistas e promovendo sua inclusão social.

O preconceito e a desinformação ainda são barreiras significativas para a inclusão efetiva das pessoas com TEA. Muitas vezes, o comportamento diferente ou a dificuldade de comunicação são interpretados de forma equivocada, gerando exclusão, bullying ou isolamento. Por isso, a sensibilização da comunidade escolar e da sociedade em geral é fundamental para construir um ambiente mais acolhedor, que reconheça o valor da diversidade e promova o respeito mútuo.

Além do ambiente escolar, o mercado de trabalho também enfrenta desafios para a inclusão de pessoas com TEA. A criação de oportunidades que valorizem suas habilidades específicas e ofereçam condições adequadas de trabalho é um passo importante para sua autonomia financeira e participação social plena.

Políticas públicas e ações afirmativas podem contribuir para superar preconceitos e ampliar o acesso a esses espaços.

No campo da saúde, o acompanhamento multidisciplinar é fundamental para abordar as diversas necessidades das pessoas com TEA. Terapias ocupacionais, fonoaudiologia, psicoterapia e intervenções médicas, quando necessárias, atuam de forma integrada para promover o desenvolvimento global, prevenindo complicações e melhorando a qualidade de vida. O acesso a esses serviços, contudo, nem sempre é fácil, o que evidencia a necessidade de ampliação e qualificação da rede de atendimento.

Pesquisas científicas continuam a aprofundar o conhecimento sobre o TEA, buscando identificar causas, desenvolver novas estratégias de intervenção e entender melhor as particularidades desse transtorno. O investimento em estudos é essencial para que as práticas clínicas e educacionais sejam cada vez mais eficazes, baseadas em evidências e respeitando a individualidade de cada pessoa.

A promoção da inclusão social das pessoas com TEA depende não apenas das instituições, mas de toda a sociedade. A criação de espaços públicos acessíveis, o incentivo à participação em atividades culturais e esportivas, e a valorização da diversidade são elementos que contribuem para construir um mundo mais justo e igualitário. O reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência é um marco fundamental para essa transformação.

É importante também considerar o papel da tecnologia no apoio às pessoas com TEA. Ferramentas digitais, aplicativos educativos, sistemas de comunicação alternativa e aumentativa têm se mostrado recursos valiosos para o desenvolvimento de habilidades e a ampliação da autonomia. O uso adequado dessas tecnologias pode facilitar a comunicação, o aprendizado e a interação social, promovendo maior independência.

O respeito à singularidade de cada pessoa com TEA implica na valorização de seus interesses, talentos e preferências. Estimular atividades que sejam significativas e prazerosas contribui para o engajamento e para o desenvolvimento emocional positivo. A construção de uma identidade positiva é essencial para o bem-estar e para a qualidade de vida ao longo de toda a vida.

A luta pelos direitos das pessoas com TEA envolve a garantia do acesso à educação, saúde, lazer, trabalho e participação social. A mobilização da sociedade civil, a atuação de organizações especializadas e o compromisso dos governos são fundamentais para a efetivação desses direitos, garantindo condições dignas e igualitárias para todos.

Ao compreender o Transtorno do Espectro Autista em sua complexidade, a sociedade dá um passo importante rumo à construção de um mundo mais inclusivo, onde a diversidade é celebrada e todos têm a oportunidade de desenvolver seu potencial. O desafio é grande, mas os avanços já conquistados apontam para um futuro mais acolhedor, respeitoso e justo para as pessoas com TEA e suas famílias.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema que tem ganhado crescente atenção na área da educação, saúde e políticas públicas devido à sua complexidade e à necessidade de uma abordagem multidisciplinar para o atendimento das pessoas que vivem com essa condição. A compreensão do TEA exige uma visão ampla que ultrapasse o aspecto clínico para considerar também os contextos social, educacional e familiar em que o indivíduo está inserido. O autismo não é uma condição homogênea e sua manifestação varia de maneira significativa de pessoa para pessoa, exigindo flexibilidade e sensibilidade das instituições e profissionais que atuam nessa área. Cada indivíduo dentro do espectro apresenta um conjunto único de desafios e potencialidades, o que torna imprescindível a construção de planos personalizados que atendam suas necessidades específicas.

Uma das principais características do TEA está relacionada às dificuldades na comunicação social. Essas dificuldades podem variar desde a ausência total da fala até a presença de uma linguagem funcional, porém marcada por problemas de pragmática, que é a habilidade de usar a linguagem em contextos sociais adequados. A comunicação pode ser enriquecida e facilitada por meio de recursos alternativos, como a comunicação aumentativa e alternativa (CAA), que inclui sistemas de símbolos, pictogramas, dispositivos eletrônicos e linguagem de sinais. Esses recursos são ferramentas essenciais para que muitos indivíduos autistas consigam expressar suas necessidades, desejos e emoções, superando barreiras que a comunicação verbal pode impor.

Além da comunicação, o TEA também se caracteriza por dificuldades significativas na interação social. Indivíduos autistas podem apresentar dificuldades em compreender e responder a normas sociais implícitas, como manter contato visual, interpretar expressões faciais ou gestos, ou ainda entender o ponto de vista do outro. Essas limitações podem levar a um isolamento social, dificultando a construção de relações afetivas e de amizade. Nesse sentido, o papel da escola e da família é fundamental para criar ambientes acolhedores, que estimulem a socialização por meio de atividades planejadas e estruturadas, respeitando o ritmo e as preferências do indivíduo.

Outra área que requer atenção especial no TEA é o comportamento. É comum que pessoas no espectro apresentem padrões de comportamento repetitivos, rituais e interesses restritos que podem interferir em seu funcionamento diário. Esses comportamentos, que em muitas ocasiões funcionam como estratégias para lidar com a ansiedade ou com estímulos sensoriais excessivos, precisam ser compreendidos e respeitados, ao mesmo tempo em que são trabalhados de forma a ampliar as possibilidades de interação e adaptação ao meio. Intervenções baseadas em análise do comportamento aplicadas de maneira ética têm mostrado eficácia no desenvolvimento de habilidades sociais e funcionais.

As questões sensoriais são um aspecto central do TEA e merecem destaque por sua influência direta no comportamento e no bem-estar do indivíduo. Muitos autistas apresentam hipersensibilidade ou hiporessensibilidade a estímulos sensoriais, o que pode resultar em reações intensas a sons, luzes, texturas, cheiros e sabores. Essas particularidades sensoriais afetam a forma como a pessoa se relaciona com o ambiente e podem desencadear estresse e desconforto. Por isso, a adaptação do ambiente, seja na escola, em casa ou em outros espaços, é uma estratégia fundamental para reduzir o

impacto desses estímulos e promover uma maior sensação de segurança e conforto.

No contexto educacional, a inclusão de alunos com TEA é um direito garantido por lei, mas que ainda enfrenta muitos desafios na prática. A formação de professores é um dos pontos críticos, pois muitos profissionais não se sentem preparados para lidar com a diversidade de necessidades apresentadas por esses alunos. Investir em formação continuada, com foco em estratégias pedagógicas inclusivas, manejo comportamental e compreensão do autismo, é indispensável para que a escola se torne um espaço verdadeiramente acolhedor. Além disso, a adaptação curricular e o uso de recursos didáticos diversificados contribuem para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, favorecendo sua participação ativa no processo educativo.

Outro aspecto relevante para a inclusão é a parceria entre a escola e a família. O diálogo constante e a troca de informações são fundamentais para alinhar expectativas e estratégias, garantindo uma intervenção mais efetiva. As famílias, muitas vezes sobrecarregadas e em busca de apoio, beneficiam-se de orientações e espaços de acolhimento que valorizem suas experiências e fortaleçam sua atuação como protagonistas no processo de desenvolvimento do filho. Essa rede de apoio é crucial para garantir o bem-estar e o progresso da criança ou adolescente com TEA.

No âmbito das políticas públicas, o Brasil tem avançado na promoção dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA, por meio de legislações específicas e programas direcionados. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), por exemplo, assegura o direito à educação inclusiva, acesso à saúde, atendimento especializado e participação social. Contudo, a efetivação dessas políticas depende da implementação prática, que muitas vezes esbarra em limitações de recursos, falta de profissionais capacitados e ausência de infraestrutura adequada. É necessário, portanto, um compromisso contínuo das autoridades, aliada à participação ativa da sociedade civil, para transformar essas garantias em realidade.

O atendimento multidisciplinar é uma característica marcante no suporte às pessoas com TEA. A atuação conjunta de psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, médicos, pedagogos e outros profissionais possibilita um cuidado integral, que abrange as múltiplas dimensões do desenvolvimento. Essa abordagem integrada permite elaborar planos de intervenção personalizados, que considerem as necessidades, potencialidades e contexto de cada indivíduo, promovendo sua inclusão e autonomia.

É fundamental destacar que o TEA não define a identidade ou o valor da pessoa. Cada indivíduo possui suas próprias habilidades, talentos e interesses que merecem ser reconhecidos e valorizados. Ao focar no desenvolvimento dessas potencialidades, é possível construir uma trajetória de vida mais plena e satisfatória. A promoção da autoestima, o respeito às diferenças e a criação de oportunidades para a expressão pessoal são pilares para a construção de uma vida digna e significativa.

A inclusão social das pessoas com TEA também passa pela sensibilização da comunidade e o combate ao preconceito. O desconhecimento e os estigmas ainda geram exclusão e marginalização, prejudicando o acesso a direitos e oportunidades. Campanhas educativas, formação para profissionais de diversas áreas e a valorização da diversidade cultural e social são estratégias importantes para construir uma sociedade mais justa e acolhedora.

O uso da tecnologia tem se mostrado uma ferramenta poderosa no apoio às pessoas com TEA. Aplicativos educativos, sistemas de comunicação alternativa, jogos interativos e recursos audiovisuais contribuem para o aprendizado, a comunicação e o desenvolvimento social. A tecnologia pode ampliar o acesso ao conhecimento e proporcionar experiências significativas, facilitando a autonomia e a integração.

No campo da saúde mental, o acompanhamento psicológico é essencial para lidar com as emoções, as ansiedades e os desafios enfrentados pelas pessoas com TEA e suas famílias. Estratégias terapêuticas que promovam o autoconhecimento, a regulação emocional e o enfrentamento de dificuldades são fundamentais para o bem-estar

emocional e social. Além disso, o suporte psicológico contribui para a prevenção de quadros de depressão, ansiedade e outros transtornos que podem acompanhar o autismo.

A construção de ambientes seguros e estruturados é outra dimensão importante no cotidiano das pessoas com TEA. A previsibilidade e a organização do espaço ajudam a reduzir a ansiedade e a facilitar a compreensão das rotinas, promovendo maior autonomia e participação nas atividades. A utilização de rotinas visuais, agendas e cronogramas adaptados são exemplos de ferramentas que auxiliam nesse processo.

A participação em atividades culturais, esportivas e sociais é fundamental para o desenvolvimento integral e a inclusão social das pessoas com TEA. O acesso a esses espaços proporciona oportunidades de interação, aprendizado e expressão pessoal, contribuindo para a qualidade de vida e o bem-estar. As instituições devem garantir a acessibilidade e a adaptação dessas atividades, promovendo a inclusão plena.

O papel das políticas de inclusão no mercado de trabalho também merece destaque. Promover oportunidades de emprego que reconheçam e valorizem as habilidades das pessoas com TEA é um passo importante para sua independência financeira e social. Programas de capacitação, sensibilização de empregadores e adaptações no ambiente de trabalho são estratégias que facilitam essa inserção.

A pesquisa científica continua sendo um campo fundamental para avançar no conhecimento sobre o TEA. Estudos sobre genética, neurobiologia, intervenções terapêuticas e educativas contribuem para o desenvolvimento de práticas baseadas em evidências, que respeitem a diversidade e promovam o melhor desenvolvimento possível para cada indivíduo. O investimento em pesquisa é essencial para aprimorar o atendimento e a qualidade de vida das pessoas com TEA.

Em suma, o Transtorno do Espectro Autista representa um desafio multidimensional que envolve aspectos clínicos, educacionais, sociais e familiares. A superação desses desafios requer a atuação integrada de diversos setores da sociedade, o compromisso com a inclusão e o respeito à diversidade. O objetivo maior é garantir que as pessoas com TEA tenham suas potencialidades reconhecidas, direitos assegurados e oportunidades ampliadas para que possam viver de forma plena e participativa. A construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva depende do reconhecimento da singularidade de cada indivíduo e do esforço coletivo para transformar espaços, atitudes e políticas em favor da diversidade humana.

CONSIDERAÇÕES FNAIS

As considerações finais sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) reforçam a importância de uma compreensão ampla e humanizada dessa condição, que vai além do diagnóstico clínico para abarcar as dimensões sociais, educacionais e emocionais do indivíduo. O TEA, como transtorno neurodesenvolvimental, exige uma abordagem interdisciplinar e personalizada, que respeite a singularidade de cada pessoa e reconheça suas potencialidades, desafios e necessidades específicas. Essa visão é essencial para garantir uma inclusão efetiva e significativa, que promova o desenvolvimento integral e a qualidade de vida das pessoas no espectro.

Durante a trajetória do conhecimento sobre o TEA, observou-se uma evolução considerável, tanto nos aspectos científicos quanto nas políticas públicas e práticas educacionais. No entanto, ainda persistem muitos desafios a serem superados, como a falta de profissionais capacitados, o preconceito social e as dificuldades na implementação das legislações de inclusão. Superar esses obstáculos demanda esforços contínuos de formação, sensibilização e investimentos em infraestrutura e recursos adequados.

A educação inclusiva emerge como um dos principais campos para a promoção dos direitos das pessoas com TEA. Para que essa inclusão seja efetiva, é fundamental que as escolas estejam preparadas para acolher a diversidade, oferecendo adaptações curriculares, ambientes acessíveis e apoio especializado. A capacitação docente e o trabalho colaborativo entre profissionais, famílias e comunidade são pilares para o sucesso desse processo, possibilitando que os alunos com TEA desenvolvam suas habilidades so-

ciais, cognitivas e emocionais em um contexto que valorize sua identidade e individualidade.

Outro ponto fundamental é o papel da família, que atua como suporte essencial para o desenvolvimento e bem-estar da pessoa com TEA. O fortalecimento dessa rede de apoio, por meio de orientação, informação e acolhimento, contribui para que os desafios sejam enfrentados de forma mais segura e eficaz. A parceria entre família e escola potencializa as intervenções e assegura a continuidade do cuidado em diferentes contextos da vida do indivíduo.

No campo da saúde, a oferta de serviços multidisciplinares qualificados é indispensável para atender às diversas demandas das pessoas com TEA. O acompanhamento que envolve profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e médicos, entre outros, possibilita uma intervenção integrada e centrada no indivíduo, promovendo seu desenvolvimento global e sua autonomia. Contudo, o acesso a esses serviços ainda é desigual, o que reforça a necessidade de políticas públicas mais eficazes e ampliadas.

A inclusão social das pessoas com TEA também depende da sensibilização e conscientização da sociedade em geral. Combater o preconceito, a discriminação e o isolamento é um desafio que requer educação, diálogo e valorização da diversidade humana. Promover espaços de convivência acessíveis e respeitosos, bem como incentivar a participação em atividades culturais, esportivas e comunitárias, são estratégias que favorecem o protagonismo e a cidadania das pessoas no espectro.

O uso da tecnologia tem se mostrado um recurso valioso para apoiar o desenvolvimento das habilidades comunicativas, sociais e cognitivas das pessoas com TEA. Ferramentas digitais e recursos de comunicação alternativa ampliam as possibilidades de expressão e aprendizagem, contribuindo para a autonomia e a inclusão. É importante que esses recursos sejam acessíveis e utilizados de forma adequada, considerando as necessidades e preferências individuais.

A valorização dos interesses, talentos e características singulares de cada pessoa com TEA é um aspecto central para promover seu engajamento e autoestima. O reconhecimento dessas potencialidades contribui para construir uma identidade positiva, fortalecendo a confiança e a motivação para o desenvolvimento pessoal. Ao mesmo tempo, o respeito às limitações e o suporte adequado são fundamentais para garantir uma trajetória de vida mais equilibrada e satisfatória.

No âmbito das políticas públicas, é essencial que haja um compromisso constante com a efetivação dos direitos das pessoas com TEA. A criação e implementação de programas de educação, saúde, assistência social e inclusão laboral devem ser prioridade, garantindo recursos, capacitação profissional e infraestrutura adequada. A participação da sociedade civil e de organizações especializadas é fundamental para a fiscalização e a construção de políticas mais efetivas e alinhadas às necessidades reais da população.

É importante destacar que o TEA não é uma condição que define ou limita o indivíduo em sua totalidade. A diversidade e a singularidade são valores que enriquecem a sociedade e devem ser celebrados e respeitados. Promover uma cultura de inclusão e respeito às diferenças contribui para a construção de ambientes mais justos e humanos, onde todas as pessoas possam desenvolver seu potencial e exercer sua cidadania plena.

Por fim, o avanço no conhecimento científico, nas práticas educacionais e nas políticas públicas relacionadas ao TEA representa um importante passo para uma sociedade mais inclusiva e solidária. A conscientização, o compromisso coletivo e a valorização da diversidade são fundamentais para que as pessoas com TEA tenham suas necessidades atendidas e seus direitos garantidos. Assim, é possível construir um futuro onde a diferença seja compreendida como uma riqueza, e onde todos possam viver com dignidade, respeito e oportunidades iguais.

Esse compromisso com a inclusão, o respeito e o desenvolvimento integral, deve ser permanente e constante, envolvendo não apenas os profissionais e instituições diretamente ligados ao atendimento das pessoas com TEA, mas toda a sociedade. É um desafio que requer empatia, conhecimento e

ação conjunta, visando a construção de um mundo mais justo e acolhedor para todos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARON-COHEN, S. O cérebro autista: pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Alta Books, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAVALCANTI, A. M. F.; MACHADO, S. L. G. Autismo: conceitos, diagnóstico e intervenções. São Paulo: Santos, 2011.

DELGADO, P. G. A inclusão de alunos com autismo na escola regular: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2013.

RIBEIRO, F. M. C. O autismo e a educação inclusiva: práticas pedagógicas e desafios. Curitiba: Juruá, 2015.

SILVA, M. A. P.; NASCIMENTO, M. A. Intervenções educativas para crianças com transtorno do espectro autista. Porto Alegre: Penso, 2016.

LINGUAGEM E EXPRESSÃO NA PERIFERIA: O EDUCANDO COMO SUJEITO SOCIAL E CULTURAL

VERONICE PEREIRA DE SENNA

RESUMO
Este artigo analisa a importância da linguagem e da expressão como instrumentos de construção identitária e emancipação social de estudantes da periferia, com base no projeto "Linguagem e Expressão da Periferia", desenvolvido na Escola Estadual Roberto Mange. Parte-se da premissa de que a periferia não é apenas receptora de discursos, mas produtora ativa de narrativas culturais e políticas que refletem suas vivências e resistências. A metodologia foi estruturada em 36 aulas, integrando o ensino técnico da língua portuguesa com a valorização da cultura periférica. As atividades incluíram leitura e interpretação de textos expositivos e argumentativos, análise de obras literárias e musicais (poemas de Sérgio Vaz e canções de Criolo), produção textual com foco em coesão e coerência, estudos linguísticos, debates, rodas de conversa, produção artística e exposição pública dos trabalhos finais. A abordagem transversal articulou competências linguísticas com discussões sobre desigualdade, racismo, violência e identidade, buscando desenvolver não apenas habilidades de leitura e escrita, mas também a argumentação oral e a consciência crítica. Os resultados indicaram maior engajamento dos alunos, ampliação do repertório cultural e linguístico, aprimoramento da argumentação e fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento. Conclui-se que práticas pedagógicas que unem a vivência periférica a conteúdos curriculares essenciais potencializam a aprendizagem e promovem a formação cidadã. Ao reconhecer o educando como sujeito social e cultural, o projeto evidencia o papel da escola como espaço de inclusão, diálogo e transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: periferia; linguagem; expressão; educação; identidade.

ABSTRACT
This article examines the role of language and expression as tools for identity building and social empowerment of students from urban peripheries, based on the project "Language and Expression of the Periphery" at EE Roberto Mange. The study views the periphery as an active producer of cultural and political narratives. The methodology involved sequential pedagogical activities, including text reading and interpretation, writing, debates, music, linguistic analysis, and artistic production. Results indicate that valuing students' lived experiences fosters learning, strengthens identity, and enhances critical awareness. Contextualized pedagogical practices effectively combine linguistic skills with peripheral cultural backgrounds.

KEYWORDS: periphery; language; expression; education; identity.

INTRODUÇÃO

A compreensão do papel que a linguagem desempenha na sociedade, especialmente em comunidades periféricas, exige atenção à relação entre discurso e poder. Foucault (1996) lembra que "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, e pelo que, se luta; o poder de que queremos nos apoderar" (FOUCAULT, 1996, p. 10). Assim, falar e escrever não são atos neutros: são espaços de disputa simbólica onde se negociam sentidos, identidades e posições sociais. Reconhecer a periferia como lugar de intensa produção discursiva é romper com visões reducionistas que a tratam apenas como receptora passiva de cultura.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022) mostram que as regiões periféricas concentram grande parte da juventude brasileira e apresentam índices de vulnerabilidade social muito superiores aos das áreas centrais. Essas desigualdades afetam o acesso a bens culturais e oportunidades educacionais, refletindo-se nas formas de expressão e de circulação da linguagem. A exclusão, portanto, não é apenas econômica: passa também pela desvalorização de modos de falar, escrever e comu-

nicar característicos dessas comunidades.
O ensino da língua portuguesa, nesse cenário, enfrenta o desafio de equilibrar a valorização da norma culta com o respeito à diversidade linguística. Bagno (2007) lembra que "não existe erro linguístico quando se está usando a língua para comunicar dentro de uma comunidade que compartilha as mesmas regras". O que se rotula como "erro" muitas vezes é apenas variação legítima, carregada de identidade e pertencimento. Incorporar essa perspectiva na prática pedagógica não significa abrir mão da norma padrão, mas reconhecer que o aprendizado ganha sentido quando parte das referências que o aluno já possui.
Foi com essa compreensão que se estruturou o projeto "Linguagem e Expressão da Periferia", aproximando a língua ensinada na escola das expressões culturais presentes no dia a dia dos estudantes. Textos literários e músicas que retratam a vivência periférica, como obras de Sérgio Vaz e Criolo, foram trabalhados ao lado de produções dos próprios alunos, abordando temas como desigualdade, racismo, violência e resistência cultural.
A abordagem encontra respaldo na teoria sociocultural de Vygotsky (1998), para quem o desenvolvimento cognitivo acontece por meio da interação social mediada por instrumentos culturais, sendo a linguagem o mais importante deles. Atividades conectadas à realidade dos estudantes geram engajamento e favorecem a construção coletiva do conhecimento.
Outro elemento central é o protagonismo juvenil. Dayrell (2007) destaca que, para jovens da periferia, a escola é muitas vezes um dos raros espaços institucionais onde podem exercer sua voz e construir uma narrativa sobre si mesmos. Ao estimular a produção textual e artística com base nas vivências, o projeto possibilitou que esses jovens se vissem como autores e agentes de transformação social.
Estudos como os de Street (1984) sobre letramentos ideológicos reforçam que leitura e escrita nunca são neutras: carregam valores, crenças e relações de poder. Por isso, trabalhar com gêneros presentes no universo cultural da periferia, letras de rap, poesia marginal, crônicas urbanas, aproxima o conteúdo escolar da vida dos alunos e legitima essas formas de expressão como dignas de estudo. Um exemplo emblemático foi o uso da música "Grajauex", de Criolo, rica em gírias e referências geográficas da zona sul de São Paulo, que mobiliza sentidos familiares para quem compartilha aquele repertório.
O projeto também dedicou atenção à distinção entre textos expositivos e argumentativos, fundamental para que o aluno saiba quando expor informações e quando se posicionar criticamente. Koch e Elias (2012) lembram que a argumentação é um processo dialógico que exige domínio de conteúdo e de estratégias retóricas.
As discussões propostas, violência contra a mulher, racismo, violência policial, alinham-se à pedagogia problematizadora de Freire (1996), que parte da realidade concreta para estimular a reflexão crítica e a ação. Pesquisas como a de Charlot (2000) mostram que a evasão escolar muitas vezes está ligada à falta de sentido percebido no que é ensinado. Trazer para a sala de aula temas, linguagens e referências da vida real dos alunos contribuiu para aumentar o engajamento e a permanência escolar.
Metodologicamente, o trabalho seguiu etapas progressivas, da leitura e interpretação à produção textual e artística, permitindo que diferentes competências fossem construídas de forma integrada. Essa lógica dialoga com a aprendizagem significativa de Ausubel (2003), que defende a vinculação de novos conteúdos a conhecimentos prévios do aluno.
Assim, a experiência da EE Roberto Mange não apenas descreve um conjunto de práticas, mas propõe um modelo de ensino de língua portuguesa culturalmente sensível e socialmente relevante. Mais do que ensinar regras, trata-se de formar leitores e autores capazes de interagir, argumentar, criar e transformar realidades. Embora nascido em um contexto específico, o projeto pode ser adaptado e replicado em outras escolas, desde que preserve seu princípio central: reconhecer e valorizar o educando como sujeito social e cultural, capaz de produzir discursos potentes e exercer plenamente sua cidadania por meio da linguagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Bakhtin (1992), a linguagem é um fenômeno social profundamente enraizado nas condições concretas de vida e nas relações que estruturam a organização coletiva. Cada ato de fala ou de escrita é inseparável de seu contexto histórico, social e cultural, o que significa que falar, escrever e interagir linguisticamente não pode ser visto como um exercício isolado, puramente técnico ou desprovido de circunstância. Toda enunciação carrega marcas de quem a produz, do espaço em que é produzida e das relações sociais que a atravessam. Sob essa perspectiva, a periferia se apresenta como um espaço privilegiado para observar a linguagem em sua forma mais viva, múltipla e mutável, carregada de significados que se renovam constantemente.

No cotidiano periférico, a linguagem circula por caminhos que vão muito além da sala de aula tradicional. Ela se manifesta em músicas que traduzem vivências e sentimentos coletivos; em poesias que narram histórias de luta e resistência; em gírias que funcionam como códigos de pertencimento; em narrativas orais transmitidas entre gerações; e em produções audiovisuais e artísticas que dialogam com a estética, a política e a memória da comunidade. Essas expressões não apenas comunicam mensagens, mas também preservam e reinventam identidades, servindo como instrumentos de afirmação cultural. Ao serem incorporadas ao contexto escolar, deixam de ocupar um lugar marginalizado e passam a interagir com o conhecimento formal, criando um encontro produtivo entre saberes populares e saberes acadêmicos. Esse diálogo favorece uma aprendizagem mais significativa, pois conecta conteúdos escolares às referências que os alunos já dominam e valorizam.

Freire (1996) ressalta que a educação precisa ser um ato libertador, no qual o estudante assume papel ativo na construção de seu conhecimento, e não se limita a reproduzir passivamente informações. No caso do ensino de língua portuguesa, isso significa ir além da memorização de regras gramaticais, criando situações em que o educando possa refletir, questionar e posicionar-se diante de questões sociais. Ao trazer para a sala de aula a experiência de vida da periferia, seja por meio da produção textual, de apresentações orais ou de debates, o professor contribui para que o estudante desenvolva competências linguísticas e, ao mesmo tempo, amplie sua capacidade de interpretar criticamente o mundo que o cerca.

Essa perspectiva está alinhada ao conceito de letramento crítico formulado por Soares (2003), que compreende a leitura e a escrita como práticas sociais atravessadas por ideologias e relações de poder. Nesse sentido, ensinar a ler e escrever não se resume a transmitir códigos de decodificação ou a ensinar estruturas textuais. É fundamental criar um ambiente em que o aluno possa questionar discursos dominantes, reconhecer a força de sua própria voz e perceber a linguagem como ferramenta de transformação social e de intervenção cidadã.

Vygotsky (1998) complementa essa visão ao destacar que o desenvolvimento cognitivo resulta de interações sociais mediadas por instrumentos culturais, e que a linguagem é o mais importante deles. É por meio da linguagem que se estabelecem pontes entre experiências individuais e coletivas, e que se constrói o pensamento abstrato. Ao articular conteúdos linguísticos às manifestações culturais da periferia, a escola cria uma conexão direta entre o conhecimento formal e o repertório vivido pelos estudantes, transformando o aprendizado em um processo mais relevante e envolvente. Essa articulação rompe com a histórica separação entre a “língua da escola” e a “língua da comunidade”, reconhecendo ambas como legítimas, complementares e indispensáveis.

Dessa forma, a fundamentação teórica deste projeto integra aportes da sociolinguística, que valoriza a variação e a diversidade linguística, com princípios pedagógicos centrados no aluno e em sua realidade sociocultural. Ao unir o domínio técnico da norma padrão à valorização das múltiplas formas de expressão da periferia, o ensino da língua portuguesa deixa de ser uma prática distante da vida dos educandos para se tornar um espaço de reconhecimento, identidade e empoderamento. Esse equilíbrio entre rigor linguístico e valorização cultural contribui não apenas para a formação de leitores e

escritores competentes, mas também para a construção de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

METODOLOGIA DO PROJETO

O projeto "Linguagem e Expressão da Periferia" foi estruturado em 36 aulas, organizadas em etapas progressivas, de modo a promover a integração entre habilidades linguísticas, competências críticas e práticas culturais. As atividades foram planejadas considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as demandas específicas da comunidade escolar da EE Roberto Mange.

Durante a execução do projeto, buscou-se diversificar os recursos didáticos para potencializar a participação dos estudantes e aproximar os conteúdos de sua realidade social. Um exemplo foi a utilização, em sala de aula, da figura 1 composta por três partes: um excerto do Mapa da Violência 2012 com dados sobre o número de mulheres assassinadas no Brasil entre 1980 e 2010; um gráfico detalhando os tipos de violência relatados (física, psicológica, moral, sexual, patrimonial, cárcere privado e tráfico de pessoas); e uma imagem de campanha contra o feminicídio com forte apelo visual. Esse material foi explorado de forma interdisciplinar, estimulando a interpretação de dados estatísticos, a leitura crítica de textos verbais e não verbais e a discussão sobre questões sociais urgentes. A atividade contribuiu para ampliar o repertório temático dos alunos e serviu de base para produções textuais e orais que integravam análise linguística e posicionamento crítico.

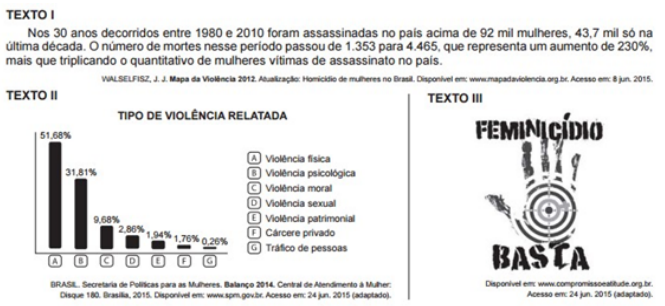


Fig. 1 – Exemplo de Texto

Além das atividades regulares de sala de aula, o projeto também promoveu eventos culturais abertos à comunidade escolar, integrando diferentes formas de expressão artística e reflexão social. A programação contou com palestras, apresentações teatrais, oficinas de grafite e exposições de trabalhos produzidos pelos alunos. A Figura 2 apresenta o convite oficial de dois encontros realizados — em 20 de julho e 27 de agosto de 2016 — que incluíram, entre outras ações, a exposição de pôsteres "Linguagens e Expressão da Periferia", oficina de grafite com a arte-educadora Mariana Salomão, palestra sobre a variação linguística no rap com análise da música Nego Drama dos Racionais MCs e apresentações teatrais abordando questões sociais do cotidiano periférico.



Fig. 2 - Evento

As principais etapas metodológicas incluíram:

Leitura e interpretação de textos expositivos e argumentativos.

Apresentação das características de cada tipologia textual, com análise de exemplos retirados tanto da mídia tradicional quanto da produção cultural periférica.

Discussões sobre a função social de cada gê-

nero e sobre o papel do contexto na escolha da estrutura textual.
Análise de obras literárias e musicais.
Estudo de poemas de Sérgio Vaz e músicas de Criolo, que retratam a realidade periférica com autenticidade e crítica social.
Atividades de interpretação que exploraram figuras de linguagem, estrutura textual, variação linguística e relação entre texto e contexto.
Produção textual com enfoque em coesão, coerência e paragrafação.
Exercícios práticos sobre o uso de conectivos, pontuação e organização de ideias.
Produção de textos em diferentes situações de comunicação, com revisão coletiva e individual.
Estudos linguísticos.
Revisão e aprofundamento sobre pronomes pessoais, pontuação e recursos coesivos.
Aplicação dos conceitos aprendidos em produções autorais dos alunos.
Debates e rodas de conversa.
Discussão de temas sociais relevantes, como violência urbana, desigualdade racial e de gênero, e valorização da cultura periférica.
Treinamento da argumentação oral e do respeito à diversidade de opiniões.
Produção artística a partir de textos autorais.
Transformação de produções escritas em apresentações teatrais, performances poéticas e exposições visuais.
Trabalho interdisciplinar com professores de artes e música.
Exposição pública dos trabalhos finais.
Organização de um evento para apresentar à comunidade escolar e às famílias as produções finais.
Espaço para que os alunos pudessem explicar suas obras, contextualizando-as e recebendo feedback do público.
A metodologia adotou o princípio da transversalidade, de forma que conteúdos gramaticais e textuais fossem sempre trabalhados em articulação com questões sociais e culturais. Essa estratégia permitiu que os alunos percebessem a aplicabilidade do que aprendiam e desenvolvessem uma postura crítica diante dos textos e discursos com os quais interagem.

RESULTADOS OBSERVADOS

A análise dos resultados do projeto foi realizada a partir de três fontes principais: a observação direta das atividades em sala de aula, o exame das produções escritas e orais dos alunos e o retorno obtido por meio de seus próprios relatos.
De forma geral, os avanços mais significativos se concentraram em cinco aspectos. Primeiro, observou-se maior engajamento nas atividades de leitura e escrita, especialmente quando os textos e temas apresentados dialogavam de forma direta com a realidade dos estudantes. Esse interesse se refletiu tanto na participação ativa nos debates quanto no cuidado dedicado às produções textuais.
Em segundo lugar, houve um desenvolvimento claro da capacidade argumentativa, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Os alunos passaram a empregar conectivos de maneira mais consciente, organizar suas ideias de forma mais lógica e adotar uma postura crítica frente aos assuntos discutidos.
O terceiro ponto foi a ampliação do repertório cultural e linguístico, acompanhada de uma compreensão mais apurada sobre a necessidade de adequar o uso da língua — oral ou escrita — ao contexto comunicativo.
Outro ganho importante foi o fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento. Os estudantes passaram a se reconhecer nas obras analisadas e a perceber valor em suas próprias produções, que ganharam visibilidade e reconhecimento no ambiente escolar.
Por fim, destacou-se a produção de textos e obras artísticas com abordagem crítica de temas relevantes, como violência policial, racismo, desigualdade social e resistência cultural.
Esses resultados confirmam as reflexões de Antunes (2011), para quem o ensino da língua deve ser entendido como uma prática social, contextualizada e significativa. O aprendizado se torna mais efetivo quando o estudante percebe sentido no que aprende e consegue aplicar de imediato o que foi assimilado.
A experiência também mostra que valorizar a cultura periférica no ensino de língua por-

tuguesa estreita os vínculos do aluno com a escola e torna o aprendizado mais relevante. Isso se traduz não apenas em textos mais elaborados e apresentações orais mais consistentes, mas também em uma postura mais segura e participativa.

Em termos qualitativos, o impacto foi visível na mudança de percepção dos alunos sobre si mesmos como produtores de conhecimento. Muitos relataram que, antes do projeto, não se viam como autores capazes de criar textos ou expressões artísticas com significado social. A prática contínua de leitura, escrita e a apresentação pública de suas produções criou um ciclo virtuoso de reconhecimento e motivação, reforçando o papel da escola como espaço de valorização da voz do estudante.

CONCLUSÃO

O projeto "Linguagem e Expressão da Periferia" evidenciou, de forma concreta, que o ensino da língua portuguesa se torna mais eficaz quando se conecta diretamente à realidade sociocultural dos estudantes. Ao reconhecer a periferia como espaço legítimo de produção cultural e intelectual, a iniciativa rompeu com modelos pedagógicos que ignoram as vivências dos educandos, propondo um ensino mais próximo, contextualizado e socialmente relevante.

Organizado em 36 aulas sequenciais, o trabalho combinou o ensino técnico da língua, abordando coesão, coerência, paragrafação, conectivos e pontuação, com a análise e produção de textos ancorados no universo cultural dos alunos. Obras como os poemas de Sérgio Vaz e a música "Grajauex", de Criolo, serviram de ponte entre o conteúdo escolar e o cotidiano dos participantes, gerando maior envolvimento e participação ativa nas atividades.

Os resultados apontaram avanços expressivos na leitura, na escrita e na argumentação, bem como no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre questões sociais como desigualdade, racismo e violência. Mais que progressos técnicos, observou-se o fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento, à medida que os alunos se viam representados nos textos estudados e tinham suas próprias produções valorizadas no ambiente escolar.

Sob a ótica pedagógica, a experiência confirma as ideias de Bakhtin (1992), Freire (1996) e Vygotsky (1998), ao demonstrar que a linguagem é um fenômeno social, que a educação deve ser libertadora e que o desenvolvimento cognitivo é impulsionado por interações mediadas culturalmente. Ao unir teoria linguística e expressão cultural, foi possível desenvolver, de forma integrada, competências comunicativas e pensamento crítico.

Apesar dos resultados positivos, a continuidade do projeto requer atenção a alguns aspectos: ampliar sua duração ao longo do ano letivo, adotar instrumentos de avaliação quantitativa e promover maior integração com outras áreas do currículo. O fortalecimento de parcerias com coletivos culturais e artistas locais, bem como a incorporação de recursos multimodais e digitais, pode ampliar ainda mais o alcance e a relevância das ações.

Além disso, recomenda-se fomentar espaços permanentes de divulgação das produções dos alunos, como mostras culturais, publicações digitais e eventos comunitários. Tais iniciativas não apenas fortalecem a autoestima e o protagonismo juvenil, como também ampliam o diálogo entre escola e comunidade, consolidando a função social da instituição escolar.

Em síntese, a experiência da EE Roberto Mange confirma que valorizar as vivências dos estudantes e dialogar com a cultura local não apenas eleva o desempenho acadêmico, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel social. Mais do que um projeto bem-sucedido, constitui um modelo de prática educativa passível de adaptação a diferentes contextos, desde que preserve a identidade cultural da comunidade e mantenha o aluno no centro do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de

conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 50. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sociocultural. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 10 ago. 2025.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Argumentação e linguagem. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARICATO, Ermínia. Habitação e cidade. 3. ed. São Paulo: Atual, 2001.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Balanço 2014: Central de Atendimento à Mulher – Disque 180. Brasília: SPM, 2015. Disponível em: http://www.spm.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2015.

CRIÔLO. Grajauex. In: Ainda Há Tempo. São Paulo: Oloko Records, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

WAISELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2012: atualização – homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: CEBELA/Flacso Brasil, 2012. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 8 jun. 2015.

COMPROMISSO e Atitude pela Lei Maria da Penha. Feminicídio: basta. Disponível em: http://www.compromissoeatitude.org.br. Acesso em: 24 jun. 2015.

ESCOLA ESTADUAL ROBERTO MANGE. O Projeto Linguagem e Expressão da Periferia Convida. São Paulo: EE Roberto Mange, 2016. Cartaz de divulgação.

VAZ, S. Colecionador de Pedras. São Paulo: Global Editora, 2008.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VITOR HENRIQUE DA COSTA

RESUMO
A mediação pedagógica na Educação Infantil demanda do professor uma atuação intencional, sensível e comprometida com a singularidade das infâncias e a promoção de aprendizagens significativas. Este artigo analisa o papel do docente como agente ativo na construção do conhecimento, destacando como suas intervenções qualificam o desenvolvimento integral das crianças. São discutidos os fundamentos teóricos da mediação, a escuta como ferramenta formativa, a organização do tempo e do espaço educativo, o brincar como linguagem estruturante da infância e a articulação entre escola, família e comunidade. Com base em autores consagrados, argumenta-se que a mediação do professor não é neutra, mas construída no diálogo, na escuta e na intencionalidade pedagógica, respeitando os tempos, os contextos socioculturais e as múltiplas formas de expressão infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Mediação pedagógica; Práticas significativas

ABSTRACT
Pedagogical mediation in Early Childhood Education requires teachers to be intentional, sensitive and committed to the uniqueness of childhood and to promoting meaningful learning. This article analyzes the role of teachers as active agents in the construction of knowledge, highlighting how their interventions qualify the integral development of children. The theoretical foundations of mediation, listening as a formative tool, the organization of educational time and space, play as a structuring language of childhood and the articulation between school, family and community are discussed. Based on renowned authors, it is argued that teacher mediation is not neutral, but built on dialogue, listening and pedagogical intentionality, respecting the times, sociocultural contexts and multiple forms of children's expression.

KEY-WORDS: Early childhood education; Pedagogical mediation; Meaningful practices

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel estruturante no desenvolvimento integral da criança, pois é nesse período que se firmam as bases cognitivas, afetivas, sociais, físicas e simbólicas que sustentam todo o processo educativo ao longo da vida. As interações sociais, o afeto, a linguagem, o corpo e as experiências sensoriais se entrelaçam, promovendo aprendizagens profundas e singulares. Nesse contexto, o professor não deve ser compreendido como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador ativo entre a criança, a cultura e o mundo, capaz de potencializar aprendizagens por meio de práticas intencionais, éticas e significativas.

Entender o professor como mediador é reconhecer a complexidade da ação docente na Educação Infantil e sua responsabilidade na construção de ambientes que favoreçam o protagonismo infantil. A mediação pedagógica não se reduz à aplicação de métodos ou à condução de atividades; ela exige escuta qualificada, sensibilidade para interpretar os interesses das crianças e competência para transformar esses interesses em situações de aprendizagem contextualizadas e instigantes. O docente mediador cria pontes entre o saber e o cotidiano infantil, mobilizando estratégias que despertam a curiosidade, a imaginação, o pensamento crítico e a expressão múltipla das infâncias.

Nesse processo, a qualidade das interações entre adultos e crianças se revela como elemento central. A mediação efetiva pressupõe um educador que observa, escuta e intervém de modo respeitoso e consciente, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e portadoras de culturas próprias. A escuta atenta e o olhar interpretativo tornam-se, assim, ferramentas pedagógicas fundamentais para que as experiências vividas sejam potencializadas em aprendizagens significativas. Como defendem Oli-

veira-Formosinho e Azevedo (2011, p. 37), o educador deve ser compreendido como "um profissional que aprende com as crianças, que observa e escuta, que conhece e valoriza a cultura infantil".

Nessa perspectiva, a mediação docente exige intencionalidade, formação continuada e compromisso ético com uma educação emancipadora e sensível às singularidades de cada criança. Implica também reconhecer a importância do espaço, do tempo, dos vínculos afetivos e do brincar como dimensões estruturantes da prática educativa. Por isso, refletir sobre o papel do professor mediador é, ao mesmo tempo, refletir sobre a natureza da infância e sobre os sentidos que se deseja atribuir à experiência escolar nos primeiros anos de vida.

Diante dessas premissas, o presente artigo propõe uma análise aprofundada das práticas pedagógicas significativas mediadas pelo professor na Educação Infantil. A discussão está organizada em cinco eixos interdependentes: os fundamentos teóricos da mediação pedagógica, a escuta e o olhar sensível do educador, a organização intencional do tempo e do espaço educativo, o brincar como linguagem estruturante da infância e a articulação entre escola, família e comunidade como instância de coeducação.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A mediação pedagógica é um conceito central nas teorias que concebem a aprendizagem como um processo relacional, situado historicamente e construído culturalmente. Um dos principais referenciais teóricos nesse campo é Lev Vygotsky, que compreende o desenvolvimento humano como produto das interações sociais mediadas por instrumentos simbólicos, sendo a linguagem o principal deles. Segundo o autor, “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social (entre pessoas); depois, no nível individual (dentro da criança)” (VYGOTSKY, 1998, p. 112). Essa perspectiva introduz a ideia de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), espaço no qual a aprendizagem se concretiza a partir da interação entre a criança e o outro mais experiente — o que inclui o papel fundamental do professor como mediador.

> [...] o professor é o iniciador, o mediador, e o provedor da estrutura dentro da qual as crianças podem explorar, brincar e assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, isso faz as coisas ficarem muito diferentes. Mais importante, esta abordagem certamente libera os professores para passar mais tempo com as crianças. O professor se torna um organizador efetivo da situação de aprendizagem, na qual ele reconhece, afirma e apoia as oportunidades para a criança aprender à sua própria maneira, em seu nível e a partir de suas experiências passadas. (MOYLES, 2002, p. 101).

Ao considerar essa concepção, o professor deixa de ser um transmissor de conteúdos preestabelecidos para tornar-se um sujeito que atua no entrelugar das relações, instigando, provocando e ampliando o repertório cultural e cognitivo das crianças. A mediação, portanto, não é uma ação técnica, automática ou neutra, mas envolve decisões pedagógicas éticas e intencionais, baseadas no conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, nas necessidades do grupo e na escuta ativa dos sujeitos envolvidos. Como destaca Kramer (2003, p. 34), “o professor é aquele que cria condições para a aprendizagem, que respeita o tempo e a cultura da criança e que atua com responsabilidade e sensibilidade”, revelando que a mediação exige uma postura dialógica, sensível e contextualizada.

Nesse mesmo sentido, o pensamento de John Dewey amplia a compreensão da mediação ao defender a ideia de educação como experiência. Para Dewey (2010), o conhecimento não é transmitido de forma direta, mas construído a partir da vivência concreta do sujeito em interação com o meio. A escola, portanto, deve ser um espaço de experimentação, onde as crianças possam investigar, levantar hipóteses e resolver problemas com base em situações reais. O professor, nesse cenário, é o responsável por organizar ambientes ricos em estímulos e desafios, que promovam a participação ativa e o protagonismo infantil. Ao invés de impor respostas, ele provoca perguntas e valo-

riza os percursos do pensamento da criança. Outro fundamento essencial para se compreender a mediação docente está na concepção de infância como sujeito de direitos, socialmente situado e historicamente construído. Tal perspectiva, presente em documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), exige que o professor reconheça a diversidade, a pluralidade de culturas infantis e as múltiplas formas de linguagem presentes no cotidiano das crianças. A mediação, nessa abordagem, não se limita a facilitar o acesso a conteúdo, mas consiste em construir oportunidades para que todas as crianças participem ativamente dos processos de aprendizagem, respeitando seus modos próprios de ser, sentir, pensar e se expressar.

Nesse mesmo campo de pensamento, Paulo Freire oferece uma contribuição imprescindível ao conceber a mediação como um ato de diálogo e emancipação. Para Freire (1996, p. 69), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". A prática pedagógica, nesse contexto, deve partir do reconhecimento dos saberes prévios das crianças e promover a problematização da realidade como forma de ampliar sua compreensão de mundo. O educador, portanto, é chamado a escutar, interpretar e intervir com base numa postura ético-política, reconhecendo o potencial criador e transformador da infância. Essa perspectiva se mostra especialmente potente na Educação Infantil, onde o olhar sensível e respeitoso do professor pode significar a diferença entre experiências de aprendizagem libertadoras ou domesticadoras.

Além desses aportes teóricos, é preciso reconhecer que a mediação é um processo dinâmico e inacabado, que se constrói na práxis cotidiana do educador. O professor mediador é aquele que se coloca em permanente movimento reflexivo, revisitando suas práticas, reavaliando suas escolhas metodológicas e ressignificando seu papel diante das crianças. A mediação exige escuta qualificada, atenção aos tempos e ritmos infantis, e a criação de propostas que dialoguem com os interesses, necessidades e contextos socioculturais dos sujeitos. Nesse sentido, a formação continuada torna-se uma ferramenta indispensável para sustentar uma prática pedagógica intencional e ética, orientada por princípios democráticos, inclusivos e transformadores.

A ESCUTA E O OLHAR SENSÍVEL DO EDUCADOR

A escuta e o olhar sensível constituem pilares fundamentais da mediação pedagógica na Educação Infantil, pois estabelecem a base para a construção de vínculos autênticos entre o professor e as crianças. Escutar, nesse contexto, ultrapassa a simples recepção de falas: trata-se de um gesto ético, afetivo e pedagógico, que requer disponibilidade interior, atenção plena e abertura ao outro. Como salienta Rinaldi (2012, p. 84), "escutar é estar disponível para compreender e acolher os múltiplos modos com que as crianças se expressam, pensam e vivem o mundo". Essa escuta amplia-se para além da linguagem oral, abarcando também gestos, brincadeiras, silêncios, expressões faciais e até mesmo ausências, revelando uma concepção de criança como sujeito ativo e comunicante.

O olhar sensível do educador, aliado à escuta atenta, possibilita uma leitura mais profunda e abrangente do cotidiano infantil. É por meio da observação sistemática e respeitosa que o professor identifica aspectos essenciais do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: suas curiosidades, inquietações, estratégias de exploração e modos particulares de estar no mundo. Esse olhar não é neutro nem distante, mas implica empatia, respeito e compromisso com uma prática pedagógica que valorize as múltiplas formas de expressão da infância. A observação, quando realizada com intencionalidade e reflexão, transforma-se em potente instrumento de planejamento, pois permite que o educador crie propostas que emergem das próprias experiências e interesses infantis.

Compreender a escuta e a observação como dimensões estruturantes da docência na Educação Infantil significa reconhecer que o planejamento pedagógico não deve ser pré-fabricado ou padronizado, mas construído em diálogo constante com as crianças.

Cada grupo apresenta características singulares, que exigem do professor flexibilidade, sensibilidade e abertura à imprevisibilidade do cotidiano escolar. Como afirma Barbosa (2006, p. 47), "o professor precisa ser sensível ao cotidiano da criança e aprender com ela, para mediar seu processo de descoberta do mundo". Essa afirmação revela uma postura docente que valoriza o saber da criança como ponto de partida para a construção compartilhada do conhecimento.

Além disso, escutar e observar são práticas que favorecem o reconhecimento e o respeito à diversidade. Quando o educador está verdadeiramente atento às crianças, torna-se capaz de identificar necessidades específicas, modos distintos de aprendizagem e manifestações culturais diversas, contribuindo para a criação de um ambiente educativo mais inclusivo, acolhedor e equitativo. Essa abordagem fortalece os vínculos afetivos e promove um sentimento de pertencimento essencial ao bem-estar emocional das crianças. Conforme destaca Silva (2017, p. 102), "a escuta é um caminho potente para o exercício da inclusão, pois permite ao professor perceber o outro em sua singularidade e intervir de forma mais justa e significativa".

Portanto, o compromisso com a escuta e o olhar sensível não é apenas uma escolha metodológica, mas uma postura ética que atravessa toda a prática pedagógica. Essa sensibilidade permite ao professor reconhecer os sentidos que as crianças atribuem às experiências e, assim, propor situações que dialoguem com suas vivências, ritmos e interesses. A mediação docente torna-se, assim, mais humana, responsiva e transformadora, promovendo aprendizagens que respeitam a infância em sua complexidade e plenitude.

ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE E DO TEMPO EDUCATIVO

A mediação docente na Educação Infantil não se limita às interações diretas com as crianças, mas também se manifesta de forma decisiva na organização do espaço e na gestão do tempo educativo. O ambiente não é um pano de fundo neutro, mas sim um elemento ativo no processo de aprendizagem, conforme conceituado por Loris Malaguzzi, criador da abordagem Reggio Emilia, que o definiu como o "terceiro educador", ao lado do adulto e da criança. De acordo com Edwards, Gandini e Forman (2012, p. 76), o espaço educativo deve ser esteticamente agradável, funcional e provocador, contribuindo para a autonomia, a criatividade e as múltiplas formas de expressão infantil. Nesse cenário, a mediação não se dá apenas por meio da fala ou da ação do professor, mas também pelas proposições silenciosas que o ambiente comunica.

A disposição dos materiais, a forma como os objetos estão organizados, a acessibilidade aos recursos e a intencionalidade na ambientação são fatores que interferem diretamente nas interações e nas experiências de aprendizagem. Ambientes organizados em cantos temáticos, com materiais naturais, recicláveis, culturais e lúdicos, favorecem o protagonismo das crianças ao permitirem a livre escolha, a experimentação e o desenvolvimento da autonomia. O professor mediador, nesse contexto, não atua como controlador do espaço, mas como alguém que organiza e reorganiza os ambientes com base na escuta das crianças e nas dinâmicas do grupo. Essa postura implica em reconhecer o espaço como um recurso pedagógico que precisa ser constantemente refletido, ressignificado e adaptado às necessidades emergentes.

O tempo, por sua vez, também demanda uma organização sensível e qualificada. A Educação Infantil não pode estar submetida a rotinas rígidas e segmentadas, pois isso contraria a natureza processual, investigativa e imaginativa da infância. É necessário planejar tempos pedagógicos que favoreçam a escuta, a continuidade das brincadeiras, a imersão nas atividades e a valorização das pausas, do silêncio e da contemplação. Barbosa (2008, p. 61) afirma que "o tempo na Educação Infantil deve ser o tempo da escuta, da surpresa e da experimentação", reconhecendo que a criança aprende em movimento, em ritmos distintos e por meio de processos não-lineares. Assim, o professor precisa equilibrar a rotina com a flexibilidade, oferecendo estabilidade sem tolher a liberdade das crianças.

A organização do tempo e do espaço também exerce papel central na construção de

vínculos afetivos e relações de confiança entre adultos e crianças. Quando o ambiente é acolhedor e o tempo respeita os ritmos individuais, cria-se uma atmosfera que favorece o diálogo, o bem-estar e a segurança emocional. Nesse clima, a mediação docente ocorre de forma mais sutil e eficaz, pois o professor pode observar e interagir com maior profundidade, oferecendo intervenções mais qualificadas. A mediação não significa conduzir rigidamente as atividades, mas criar condições para que as crianças se sintam livres para explorar, errar, repetir e reinventar suas experiências, sempre com o apoio atento e respeitoso do educador.

Outro aspecto relevante é a construção compartilhada da rotina com as crianças. Envolver os pequenos nas decisões cotidianas — como a definição dos combinados do grupo, a escolha das brincadeiras ou a organização dos materiais — contribui significativamente para o fortalecimento da autonomia, do senso de responsabilidade e da cultura da participação. Essa prática dialógica promove o sentimento de pertencimento e valoriza a criança como sujeito ativo da vida escolar. Como aponta Oliveira-Formosinho (2002, p. 89), a construção coletiva do cotidiano permite ao professor "aprender com as crianças e sobre as crianças", transformando a mediação em um ato de escuta e coautoria do processo educativo.

É imprescindível que o professor mantenha uma postura investigativa e reflexiva quanto à organização dos tempos e espaços da Educação Infantil. A mediação pedagógica é continuamente afetada pela forma como os ambientes são concebidos e vivenciados. A revisão constante do uso do espaço e da estruturação do tempo permite ao educador avaliar a intencionalidade de suas ações, identificar potencialidades não exploradas e ajustar suas estratégias para melhor atender às necessidades e interesses das crianças. Nesse sentido, o espaço e o tempo tornam-se também mediadores do conhecimento, ao lado do professor, constituindo um sistema integrado e dinâmico que sustenta experiências educativas significativas.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM ESSENCIAL E MEDIADORA

O brincar configura-se como uma das expressões mais autênticas da infância, constituindo-se como linguagem privilegiada por meio da qual a criança interpreta, recria e transforma o mundo ao seu redor. Na Educação Infantil, compreender o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica implica reconhecer sua potência formativa, expressiva e cultural. Como afirma Kishimoto (2007, p. 16), "o brincar permite à criança se expressar, elaborar conflitos, conhecer o mundo e construir significados", evidenciando seu caráter integrador no processo de desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e simbólico. A mediação docente, nesse contexto, não visa dirigir ou conduzir o brincar, mas criar condições para que ele aconteça em sua plenitude, com liberdade, intencionalidade e riqueza de possibilidades.

Longe de ser uma atividade meramente recreativa ou um intervalo entre momentos considerados "conteudistas", o brincar precisa ser legitimado como momento formativo por excelência. Quando o educador compreende que o brincar é um direito e uma forma legítima de aprendizagem, ele assume uma postura ética e política de defesa da infância. Isso implica garantir tempo de qualidade para as brincadeiras, oferecer ambientes ricos e instigantes e respeitar os fluxos e as narrativas infantis. O professor mediador atua como um facilitador atento, capaz de enriquecer o universo lúdico sem colonizá-lo. Como lembra Moyles (2002, p. 38), "a mediação no brincar requer equilíbrio entre envolvimento e retirada estratégica", o que exige sensibilidade, escuta e profundo respeito ao protagonismo infantil.

A atuação do professor como coautor do brincar implica também em sua capacidade de interpretar as linguagens que emergem nas brincadeiras. O faz-de-conta, os jogos de regras, as brincadeiras de construção e os jogos corporais revelam pensamentos, afetos e visões de mundo que, muitas vezes, escapam às linguagens formais. Sarmento (2004, p. 56) ressalta que o educador é "um coautor do mundo lúdico da criança", o que significa que ele deve estar disposto a entrar nesse universo simbólico como parceiro dialógico e não como autoridade disciplinadora. Assim, o professor amplia as experiências lúdi-

cas ao propor materiais desafiadores, contar histórias que dialoguem com os interesses do grupo ou até mesmo ao participar ativamente de brincadeiras, quando for bem-vindo nesse espaço de criação compartilhada.

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente, a importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vigotski: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas (OLIVEIRA, 1993, p. 33).

Além do desenvolvimento individual, o brincar também favorece a construção de vínculos sociais e o exercício da convivência. Nas brincadeiras coletivas, as crianças aprendem a negociar regras, a resolver conflitos, a desenvolver empatia e a respeitar diferentes pontos de vista. O professor, nesse momento, atua como mediador de relações, promovendo o diálogo, intervindo quando necessário e valorizando a cooperação. Essas aprendizagens sociais são essenciais para a formação ética e cidadã e ocorrem de forma significativa quando os ambientes de brincadeira são organizados de maneira intencional e afetuosa. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002, p. 92), "o educador sensível observa os jogos infantis como territórios de convivência e expressão, onde se forjam valores, sentidos e afetos".
É importante destacar que o brincar, enquanto linguagem da infância, é também uma poderosa ferramenta de avaliação. Por meio da observação sensível das brincadeiras, o professor pode acessar conhecimentos sobre o repertório cultural das crianças, suas hipóteses sobre o mundo, suas habilidades cognitivas e socioemocionais e suas formas de expressão. Essa avaliação não se reduz a registros formais, mas se constitui em um processo contínuo, interpretativo e ético. Valorizar o brincar como linguagem mediadora é, portanto, reconhecer o direito das crianças à imaginação, à experimentação e à alegria de aprender com liberdade, ressignificando o papel do educador como alguém que escuta, acompanha e amplia as possibilidades formativas do universo lúdico.

A ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

A mediação pedagógica na Educação Infantil ultrapassa os limites da sala de aula e do espaço escolar, estendendo-se para as relações entre a escola, as famílias e a comunidade local. Esse entrelaçamento forma uma rede complexa de trocas simbólicas e afetivas que impacta diretamente o desenvolvimento integral da criança. Para que essa articulação seja efetiva, o professor precisa assumir o papel de mediador que constrói vínculos de parceria e confiança com as famílias, reconhecendo-as como protagonistas e colaboradores indispensáveis no processo educativo. Conforme ressaltam Corsaro e Molinari (2005, p. 123), a educação da criança pequena é "uma construção coletiva que envolve múltiplos atores sociais", e o diálogo aberto entre esses atores é fundamental para o êxito dessa construção.
Conhecer a criança em sua totalidade implica reconhecer os saberes, valores, crenças e práticas culturais que as famílias trazem consigo. O professor mediador deve acolher essas experiências e considerar a diversidade cultural como um recurso pedagógico enriquecedor, promovendo uma escola que se abre para as diferentes formas de vida e de expressão. Essa valorização das particularidades fortalece o vínculo entre escola e família, criando um ambiente de confiança mútua, onde a escuta respeitosa favorece tanto o aprendizado quanto o bem-estar emocional da criança. Oliveira-Formosinho (2012, p. 45) destaca que "a mediação que inclui a família como parceira contribui para a construção de uma educação inclusiva e contextualizada".

A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos. (REIS, 2007, p. 6).

A comunicação entre escola e família deve ser frequente, transparente e afetiva. O uso de diversos canais, como reuniões, conversas informais, portfólios, diários e registros fotográficos, potencializa essa relação e torna visível o processo educativo. Quando o professor compartilha com os familiares os avanços, desafios e descobertas das crianças, ele reconhece esses interlocutores como corresponsáveis pelo desenvolvimento infantil. Essa troca contínua de saberes amplia a compreensão sobre o processo de aprendizagem e qualifica a intervenção pedagógica, tornando-a mais ajustada às necessidades e interesses das crianças. Barbosa (2009, p. 82) enfatiza que "a parceria escola-família fortalece a trajetória educativa e promove o protagonismo infantil".

Além disso, o envolvimento da comunidade local na vida escolar amplia e enriquece as experiências educativas. A Educação Infantil deve estabelecer um diálogo efetivo com o território em que está inserida, valorizando os saberes populares e as manifestações culturais locais. Visitas a espaços comunitários, projetos interdisciplinares com artistas locais, celebrações de festas tradicionais e parcerias com instituições do bairro constituem práticas que fortalecem a identidade cultural das crianças e ampliam seus horizontes. Como afirma Vygotsky (1998, p. 150), "o desenvolvimento se dá por meio da internalização das práticas sociais e culturais do meio em que a criança está inserida", o que evidencia a importância dessa articulação para uma educação contextualizada e significativa.

Cabe ao professor criar pontes sólidas entre os diversos contextos em que a criança vive, promovendo uma educação integrada, humana e significativa. Essa mediação exige escuta ativa, empatia e disposição constante para o diálogo, reconhecendo que o desenvolvimento infantil é fruto de uma rede colaborativa que envolve escola, família e comunidade. Ao assumir esse compromisso, o educador contribui para a construção de uma educação mais justa e democrática, na qual cada criança é respeitada em sua singularidade e valorizada como sujeito ativo da cultura e da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do professor como mediador na Educação Infantil demanda uma postura que transcende a simples transmissão de conteúdos, envolvendo sensibilidade aguçada, embasamento teórico sólido, escuta ativa e um compromisso ético com a infância. O educador, nesse papel, constrói pontes que conectam a cultura, o conhecimento socialmente produzido e o universo singular da criança, criando um espaço fecundo para que o desenvolvimento integral ocorra de forma genuína e significativa. Sua prática pedagógica se caracteriza pela intencionalidade, pela reflexão constante e pela valorização das múltiplas linguagens infantis, especialmente o brincar, a expressão e a comunicação.

Entender a mediação docente implica reconhecer que a escuta vai muito além das palavras proferidas, abrangendo gestos, emoções, olhares e silêncios que constituem a rica tessitura da comunicação infantil. Essa escuta sensível se traduz na organização cuidadosa do espaço e do tempo educativo, configurando ambientes que não apenas acolhem, mas que também inspiram, provocam a curiosidade e convidam à experimentação livre e criativa. O professor mediador é, portanto, aquele que observa com atenção, acolhe com empatia e intervém com delicadeza, respeitando os tempos e os ritmos próprios de cada criança e promovendo experiências que articulam dimensões estéticas, cognitivas e afetivas.

A articulação entre escola, família e comunidade emerge como elemento fundamental para ampliar o alcance da mediação pedagógica e enriquecer as práticas educativas. Ao valorizar e integrar os múltiplos saberes presentes nos diversos contextos em que a criança está inserida, o professor fortalece a identidade infantil e constrói uma proposta educacional que reconhece a diversidade cultural, social e afetiva. Tal mediação revela-se, assim, um ato profundamente político e ético, que reafirma o direito da infância a um tempo pleno, respeitado e valorizado em sua singularidade e potencialidades.

Observa-se, portanto, que a mediação docente se configura como eixo essencial para

a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente significativas na Educação Infantil. Investir na formação continuada de professores sensíveis, críticos e comprometidos com uma educação humanizadora é imperativo para garantir o desenvolvimento pleno das crianças. Só assim será possível construir uma escola que acolhe, escuta, respeita e transforma, promovendo a educação como espaço de construção de cidadania, criatividade e inclusão social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Organização do tempo e do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Planejar na Educação Infantil: intencionalidade e reflexão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CORSARO, William A.; MOLINARI, Luísa. A Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: Nacional, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo e educação. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: um valor a ser defendido. In: KRAMER, S. (Org.). Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. São Paulo: Ática, 2003.

MOYLES, Janet. R. et al. Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio. Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A avaliação na Educação Infantil: uma construção partilhada. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____; AZEVEDO, Maria Cristina. Educar na infância: a especificidade do desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kuhl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

REIS, Risolene Pereira. In. Mundo Jovem, nº. 373. Fev. 2007, p.6.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infâncias e políticas sociais: a criança no debate contemporâneo. In: PINTO, M. (Org.). As crianças: contextos e identidades. Braga: CIEd, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JOGOS: UMA ABORDAGEM EDUCATIVA

VIVIANE LIMA SANTOS

RESUMO
Os jogos de inclusão consolidam-se como recursos pedagógicos valiosos na educação especial, já que cooperam com o exercício ativo e a promoção infantil com variadas especificidades de deficiência. Planejados para valorizar a diversidade e fortalecer relações respeitosas, esses jogos promovem um ambiente acolhedor e cooperativo. A combinação de aspectos lúdicos e pedagógicos estimula competências cognitivas, emocionais e sociais, incentivando atitudes de empatia e solidariedade, fora que colabora com a formação global discente. Muitos alunos com deficiência ainda enfrentam barreiras em atividades escolares regulares, e, diante disso, os jogos inclusivos representam uma alternativa eficiente e adaptável, permitindo a participação de todos em experiências de aprendizagem significativas. Além de reforçar o compromisso com a inserção escolar, transformam o espaço educativo em um local que respeita as diferenças e assegura o direito à escolarização. Contudo, sua aplicação exige dos educadores criatividade e sensibilidade, além de formação contínua para superar a falta de conhecimento sobre práticas inclusivas. O objetivo geral da temática foi analisar o papel dos jogos de inclusão como ferramentas. A revisão de literatura teve um tratamento qualitativo.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos de inclusão; Diversidade; Educação Especial.

ABSTRACT
Inclusion games have established themselves as valuable pedagogical resources in special education, as they encourage active participation and the development of children with various specific disabilities. Designed to value diversity and strengthen respectful relationships, these games promote a welcoming and cooperative environment. The combination of playful and pedagogical aspects stimulates cognitive, emotional and social skills, encouraging attitudes of empathy and solidarity, and contributes to the overall development of students. Many students with disabilities still face barriers in regular school activities, and in view of this, inclusive games represent an efficient and adaptable alternative, allowing everyone to participate in meaningful learning experiences. In addition to reinforcing the commitment to school inclusion, they transform the educational space into a place that respects differences and ensures the right to schooling. However, their application requires creativity and sensitivity from educators, as well as ongoing training to overcome the lack of knowledge about inclusive practices. The general objective of the theme was to analyze the role of inclusion games as tools. The literature review had a qualitative treatment.

KEYWORDS: Inclusion games; Diversity; Special Education.

INTRODUÇÃO

Os jogos de inclusão têm se consolidado como recursos pedagógicos significativos na área da educação especial, por favorecerem a participação ativa, contribuindo para o avanço frente a diferentes deficiências. Tais jogos são organizados focando no reconhecimento da diversidade e na construção de relações respeitosas entre os alunos, promovendo a convivência em um ambiente mais acolhedor e cooperativo. Ao unir elementos lúdicos e pedagógicos, essas atividades estimulam habilidades intelectivas, afetivas e sociais, apoiando para a construção plena discente e possibilitando atitudes de empatia e solidariedade.

As considerações ficam mais acirradas, quando se observa que muitos alunos com deficiência encontram obstáculos nas atividades escolares regulares. Diante disso, os jogos inclusivos surgem como uma alternativa eficiente e adaptável pela possibilidade de envolvimento com experiências de aprendizagem expressivas. Eles também reforçam o comprometimento com a inserção escolar, transformando o espaço educativo em um ambiente que acolhe as diferenças e

possibilita o direito à escolarização.

Essa questão exige dos educadores uma postura criativa e sensível para planejar atividades que, além de atrativas, sejam acessíveis e estimulantes para todos. A escassez de conhecimento sobre metodologias inclusivas pode dificultar a aplicação adequada desses recursos, evidenciando a necessidade da formação consecutiva e da pesquisa sobre práticas inclusivas.

Sob este ângulo, o objetivo geral do estudo foi analisar a utilização de jogos na educação especial, promovendo a participação ativa discente. Como desdobramento do objetivo central, propõem-se três metas específicas: Investigar os benefícios educacionais dos jogos inclusivos no contexto da educação especial; identificar estratégias pedagógicas eficazes de jogos no espaço escolar; averiguar o acesso equitativo às atividades escolares para alunos com deficiência.

A revisão de literatura teve um tratamento qualitativo, utilizando plataformas acadêmicas como Google Acadêmico, SciELO, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Periódicos CAPES. A seleção de estudos contemplou publicações em língua portuguesa, a partir de 2000. Os essenciais descritores aplicados na investigação foram: “jogos de inclusão”, “educação especial”, “diversidade” e “deficiência”. As informações foram organizadas e elucidados sob a ótica da análise de conteúdo, com base em autores que discutem o emprego da ludicidade no procedimento escolar em razão da inclusão.

EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE

Os docentes da atualidade enfrentam diversos desafios ao buscar promover uma inclusão genuína no ambiente escolar, marcado por uma ampla diversidade de perfis e necessidades. Entre os principais entraves estão a carência de formação específica para alunos com deficiência, a limitação de recursos didáticos adaptados e a dificuldade de atender às múltiplas demandas presentes em salas de aula heterogêneas. Para além do domínio técnico, o educador precisa desenvolver sensibilidade, criatividade e capacidade de adaptação, a fim de responder de forma efetiva às particularidades de cada estudante. É igualmente importante que haja um esforço coletivo envolvendo a equipe pedagógica, as famílias e a comunidade escolar, a fim de criar estratégias colaborativas que favoreçam o sucesso das práticas inclusivas, bem como de uma educação com maestria (COOL et al., 2004).

Compreender os processos de aprendizagem exige muito mais do que simplesmente repassar conteúdos: envolve reconhecer as trajetórias individuais dos estudantes e as múltiplas causas que podem interferir formação do aprendizado. Em um cenário em constante transformação, é imprescindível que a formação docente seja contínua, crítica e participativa, permitindo que o professor reflita sobre sua prática e dialogue com diferentes saberes e experiências. A integração entre emoção, cultura, linguagem e raciocínio é fundamental nesse processo, sendo necessária a adoção de metodologias compatíveis com as realidades sociais e históricas dos alunos. Nesse sentido, o ensino, cada vez mais orientado por abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, contribui para conectar teoria e prática, favorecendo a aprendizagem significativa e a superação de barreiras que muitas vezes impedem a inclusão efetiva no cotidiano escolar (COOL et al., 2004).

Para mais, estimula práticas dinâmicas que se baseiam em ações motoras e perceptivas, proporcionando o desenvolvimento da cognição. Com a evolução dos questionamentos, começaram a ser formados entendimentos sobre concepções, visões, descobertas, ações e reflexões, permitindo identificar implicações, interdependências e complexidades. Esse processo não segue uma perspectiva cartesiana ou simplificada, mas adota uma abordagem dialógica que evidencia conexões e as múltiplas facetas do conhecimento (BEE, 2003).

Nessa configuração, a educação consiste em um percurso permanente, sempre em busca de novos paradigmas que possibilitem transformações, reflexões e a ressignificação de si mesmo e do próximo. Ela aponta para novos caminhos e amplia as dimensões humanas, integrando diferentes perspectivas nas habilidades lógico racional-cognitivas. Nesse contexto, é possível reavaliar a educação das futuras gerações, conferindo ao educador a capacidade de desenvolver ações mais

significativas, autônomas e eficazes. Ainda sobre o desenvolvimento cognitivo, quanto ao aprendizado, está fortemente ligado às interações sociais que ela estabelece no cotidiano. O autor enfatiza que os aprendizados construídos nas relações com a família e com o meio cultural em que a criança está inserida são fundamentais para seu crescimento cognitivo e afetivo. Essas vivências são vistas como ponto de partida para a estruturação do conhecimento (VYGOTSKY, 2007).

É possível que o aluno enfrente dificuldades relacionadas ao campo emocional e afetivo, muitas vezes resultantes de conflitos vivenciados no ambiente familiar, escolar ou em suas relações sociais. Tais questões podem refletir-se diretamente em seu comportamento em sala de aula, influenciando tanto seu modo de aprender quanto o de interagir com professores e colegas. Um exemplo disso é o estudante que se mostra constantemente agitado, resistente às atividades escolares e envolvido em conflitos interpessoais. As razões para esse tipo de comportamento são diversas e complexas, e cabe ao educador estar atento para investigar suas possíveis origens. Em alguns casos, essa conduta pode estar associada a sentimentos de rejeição ou exclusão social, levando o aluno a buscar atenção por meio de atitudes disruptivas, como forma de lidar com a sensação de não pertencimento (GONZÁLEZ, 2002).

Outro exemplo frequente no contexto escolar é o do estudante que demonstra apatia, desinteresse pelas atividades e tendência ao isolamento, muitas vezes mergulhado em seu próprio universo. As causas para esse comportamento podem variar amplamente. Em alguns casos, podem estar ligadas a experiências escolares negativas, como sucessivas reprovações, que geram sentimento de frustração e a internalização de rótulos depreciativos, como o de “incapaz”. Quando isso acontece, o aluno tende a acreditar na própria limitação, o que afeta diretamente sua motivação e autoestima. É importante reconhecer, contudo, que nem sempre o professor terá os meios para intervir diretamente em questões emocionais mais profundas. Nesses casos, sua função é essencial no sentido de identificar sinais de alerta, dialogar com os responsáveis e, quando necessário, encaminhar o estudante a um profissional capacitado, como psicólogo ou orientador educacional, que possa oferecer apoio adequado à situação.

É essencial compreender que as dificuldades de aprendizagem resultam de fatores interligados no sistema bio-psico-social da criança, envolvendo família, escola e meio social. A avaliação escolar deve abandonar o viés seletivo e competitivo, tornando-se uma ferramenta de direcionamento, que considera e valoriza os diferenciados tempos de ensino sem correlações inapreciáveis entre alunos. Para uma escola verdadeiramente inclusiva, é urgente reformular seus planos pedagógicos com foco na cidadania, diversidade e no combate aos preconceitos. A escassez de entendimento sobre o desenvolvimento infantil leva, muitas vezes, a diagnósticos equivocados, como déficit de atenção. Refletir sobre esses processos à luz de teóricos influentes na educação brasileira, como Bee (2003), contribui para uma abordagem mais consciente e respeitosa das etapas cognitivas e das necessidades das crianças.

No cotidiano, os seres humanos utilizam constantemente de habilidades cognitivas a fim de lidar com diversas situações, muitas vezes sem perceberem essa realidade. Ações como recordar datas importantes, realizar cálculos simples para avaliar se os recursos financeiros são suficientes para determinada compra ou organizar o tempo diante das atividades diárias envolvem processos mentais como memória, raciocínio e planejamento. Apesar de parecerem tarefas banais, essas atividades compõem o funcionamento cognitivo, uma vez que demandam o emprego da capacidade intelectual para decidir e solucionar questões. Com a repetição, tais processos tornam-se automáticos e passam despercebidos, ainda que sejam essenciais para o bom desempenho nas tarefas diárias. Conforme destaca Bee (2003), essas operações mentais são representações da forma como as pessoas raciocinam, adquirem conhecimentos e se ajustam ao meio em que estão inseridas.

A EVOLUÇÃO PSICOLÓGICA DO ALUNO CONSIDERANDO AFETIVIDADE, MOVIMENTO E

INTELIGÊNCIA

A palavra "afeto" nasceu oo latim affectur (afetar, tocar) e estabelece o esteio da afetividade. No latim affectus, o termo significa "sentimento de amizade", "afeição", "carinho" ou "afabilidade". Assim, a ideia de afeto remete naturalmente a imagens de cuidado, acolhimento, aceitação e carinho (FERREIRA, 2002). Para que algo seja considerado afeto, é necessário que afete, toque ou estabeleça contato com aquele que se encontra "sujeito a", provocando uma mudança de estado. Dessa forma, o afeto é uma emoção visível e concreta, pois se manifesta, comunica e é percebida.

Os afetos podem ser classificados em quatro tipos essenciais: corporais, vitais, anímicos e espirituais. Os corporais e vitais estão relacionados à corporalidade, sendo estados afetivos que podem ou não apresentar intencionalidade, envolvendo reações psicobiológicas e psicossociais. Os afetos corporais referem-se à qualidade e intensidade dos estímulos e respostas, enquanto os vitais estão associados à sobrevivência. Por sua vez, os sentimentos de ordem anímica e espiritual são internos à psique e carregam uma direção intencional, relacionando-se ao universo de valores. Os afetos anímicos refletem a qualidade do "eu", enquanto os espirituais estão conectados a valores estéticos, éticos, morais e intelectuais, manifestando-se quando o objeto envolvido carrega valor, seja ele positivo ou negativo (FERREIRA, 2002).

O desenvolvimento afetivo está profundamente entrelaçado ao desenvolvimento moral, ocorrendo de forma complementar durante a infância. Conforme vai alcançando maior maturidade, a criança começa a deixar de lado comportamentos egocêntricos e passa a compreender a importância das relações interpessoais. Esse processo permite que ela reconheça não apenas sua própria identidade, mas também a existência e a perspectiva do outro, o que se torna fundamental para a construção de valores sociais e morais.

Segundo Wallon (2007), é importante não confundir emoção com sentimento. A emoção é uma expressão direta da afetividade, manifestando um estado subjetivo com forte componente orgânico e revelando uma condição fisiológica passageira. Já o sentimento é caracterizado por sua natureza psicológica, duradoura e ideativa, representando um tipo de reação afetiva mais estável. As emoções são compostas por elementos psíquicos e fisiológicos. Os elementos psíquicos são observados quando o choque emocional ocorre, gerando representações que inibem e substituem o curso normal de pensamentos. Esse processo desencadeia um fenômeno afetivo intenso, que pode ser agradável ou desagradável, muitas vezes difícil de suportar devido à sua violência e aparição súbita.

Para Vygotsky (2007), as emoções com elementos fisiológicos refletem mudanças no corpo, como aceleração do ritmo cardíaco e respiratório, sensação de garganta fechada, boca seca, alterações intestinais, palidez, e reações incoerentes de adaptação ou proteção. No caso das emoções de natureza psíquica, os elementos fisiológicos são efeitos do estado mental. Por outro lado, nas emoções de natureza fisiológica, o estado mental é consequência dos fenômenos corporais. É evidente que a afetividade, inteligência e motricidade são pertencentes ao crescimento psíquico da criança. Esses aspectos exercem funções complementares e interligadas, possibilitando que a criança atinja patamares mais avançados de raciocínio. Nesse processo, fatores orgânicos e sociais criam as condições necessárias para essa evolução ocorrer.

O meio social e a cultura são considerados elementos fundamentais que estabelecem as condições, possibilidades e limites para o desenvolvimento do indivíduo. A conexão da pessoa com o entorno é tida como um processo de transformações mútuas. Embora meios e grupos sejam conceitos relacionados e, em alguns casos, se sobreponham, eles possuem distinções importantes. Alguns meios, como a família, podem ser considerados grupos, pois sua existência se baseia na interação entre indivíduos que desempenham papéis definidos, como pai, irmão ou filho. Por outro lado, a escola é classificada como um meio composto por diversos grupos, caracterizado pelas interações que acontecem sobretudo entre educadores e

estudantes. Para cumprir sua função, a escola deve ser um ambiente que favoreça a aprendizagem (FERREIRA, 2002).

Vygotsky (2007) reforça a ideia de que a consciência emerge da participação ativa em práticas socioculturais. O autor corrobora que o desenvolvimento cognitivo acontece quando há interação com o meio social, destacando a importância das relações interpessoais e das trocas culturais no processo de aprendizagem.

Nos primeiros anos de vida, afetividade e cognição estão profundamente interligadas, sendo a dimensão afetiva a mais evidente nos primeiros contatos da criança com seu entorno. Ao nascer, a pessoa externa as emoções como forma primária de comunicação, e somente com o amadurecimento essa afetividade vai sendo complementada por um desenvolvimento intelectual mais estruturado. No contexto escolar, reconhece-se que ainda há dificuldades significativas para lidar com os desafios cotidianos que envolvem o desenvolvimento integral do aluno. A introdução de práticas pedagógicas baseadas na psicomotricidade mostra-se essencial para tornar o contexto escolar um ambiente mais ativo e estimulante. Levando em conta que cada criança apresenta seu próprio ritmo de desenvolvimento, é responsabilidade do professor incentivar, acompanhar e valorizar essas singularidades. Dispondo-se de ações lúdicas e participativas, os estudantes manipulam objetos, testam diferentes possibilidades e expandem sua percepção do ambiente, construindo seus saberes de forma gradual por meio de experiências práticas com os materiais e na interação com os colegas (BEE, 2003).

CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

A criança leva para a escola toda a bagagem afetiva adquirida em sua convivência familiar, e os desafios emocionais emergirão das interações que ali ocorrerem. Aqueles que desenvolveram a inteligência emocional terão maior capacidade de enfrentar as frustrações geradas nesse ambiente e nas relações estabelecidas. Cabe ao professor e aos demais profissionais envolvidos garantir um ambiente receptivo e empático, favorecendo o pleno desenvolvimento das potencialidades das crianças (VYGOTSKY, 2007).

A formação integral do indivíduo deve considerar os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores como partes interdependentes no processo de aprendizagem. Nenhuma dessas dimensões deve ser hierarquizada em detrimento das outras, mas sim compreendida em sua complementaridade. Dentro desse cenário, a atuação do professor torna-se essencial, pois atua como mediador entre os conhecimentos que o aluno já possui e os novos saberes a serem construídos, considerando também os vínculos afetivos que sustentam esse processo. Ao investigar o jogo como prática educativa, Wallon (2007) revela como diferentes perspectivas — ainda que aparentemente divergentes — podem se articular e contribuir para a compreensão do desenvolvimento infantil, evidenciando o valor da bagagem prazerosa ao longo das fases da vida.

Desde os instantes iniciais da existência, a criança se relaciona com o ambiente por meio de vínculos sociais, uma vez que ainda não possui autonomia para agir sozinha sobre o mundo ao seu redor. Suas necessidades e desejos são mediados pela presença de adultos, e essas primeiras interações, marcadas por respostas emocionais, são essenciais para sua inserção no processo educativo. As manifestações afetivas, influenciadas pelo meio, funcionam como forma de conexão entre o sujeito e o conhecimento, dando início à construção das primeiras aprendizagens. De acordo com Wallon (2007), o desenvolvimento humano ocorre em fases progressivas — impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial e adolescência —, alternando momentos em que predominam aspectos afetivos e outros em que se destacam os cognitivos. Inicialmente, a criança se expressa sobretudo por meio das emoções e dos movimentos, que são suas formas primárias de interação com o mundo.

Sob a perspectiva de Vygotsky (2007), o aprendizado é profundamente social e ocorre a partir das trocas entre o sujeito e o outro. As relações interpessoais, mediadas por vínculos afetivos, são o ponto de partida para que a criança desenvolva formas mais

complexas de pensar, agir e construir novos saberes. A qualidade dessas interações influencia diretamente a maneira como o indivíduo se relaciona com o conhecimento e com o ambiente escolar. A mediação do professor, portanto, vai além da transmissão de conteúdos: envolve o cuidado com o vínculo, o estímulo à autonomia e o reconhecimento da zona de desenvolvimento proximal como espaço de potencialização da aprendizagem.
O uso de jogos e brincadeiras na educação contribui significativamente para o desenvolvimento integral infantil, já que favorece a construção de novos conhecimentos a partir de experiências já vivenciadas. Não se pode classificar o brincar tão somente como um inesgotável meio de diversão, mas como uma necessidade humana com valor formativo. Segundo Ferreira (2002), o lúdico promove a socialização, estimula o raciocínio, desperta a criatividade, favorece o respeito às regras e desenvolve competências físicas, cognitivas e morais. Ao engajar-se em atividades lúdicas, a criança exercita funções mentais como a memória, a atenção, a imaginação e a linguagem, ao mesmo tempo em que aprende a cooperar, persistir e criar soluções para desafios. Assim, o brincar torna-se uma ponte entre o desenvolvimento afetivo, social e intelectual, consolidando-se como uma ferramenta indispensável para uma prática pedagógica mais humanizada e significativa.
Entender, conhecer e valorizar o modo único como as crianças vivem e se expressam no mundo constitui um dos maiores desafios para os atos educativos. Embora áreas como psicologia, sociologia e medicina ofereçam contribuições valiosas para explorar o universo infantil e identificar características gerais, cada criança continua sendo única em sua individualidade e nas suas particularidades. Percebe-se que um grande número de escolas não está preparado para cumprir essas exigências e desempenhar a aprendizagem que é o foco da educação. Há escolas mal equipadas, faltam, muitas vezes, o básico, como banheiro adaptado para cadeirantes, rampa de acesso, guia no chão para cegos, material didático adequado, mobiliário condizendo com o problema do aluno e outros tantos itens que fogem da listagem.
A investigação sobre as emoções evolui junto com os avanços científicos, revelando o interesse em entender o ser humano tanto em suas reações mais profundas quanto em sua forma de agir no ambiente em que está inserido. Sabe-se que o ser humano vivencia emoções, sendo elas positivas ou negativas. Por meio delas pode-se crescer, refletir, enfim viver. Sendo assim, as relações entre professor e alunos são meritórias, visto que as correlações acontecem desde os primeiros instantes de contato, a fim de que aconteça um desenvolvimento com tranquilidade (FERREIRA, 2002).
Dada a diversidade de jogos e seus formatos, esses podem ser classificados em duas categorias principais: jogos de enredo ou imaginativos e jogos de regras. No primeiro tipo, as crianças assumem papéis com base em contextos sociais, enquanto as regras, embora fundamentais para a brincadeira, permanecem implícitas. Nesse cenário, as crianças agem de acordo com "padrões" socialmente estabelecidos. Um exemplo é quando brincam de escola, momento em que seguem as normas associadas ao ambiente escolar. Por outro lado, os jogos de regras estão mais direcionados para finalidade do jogo, a imaginação aqui fica oculta, visto que a atenção está voltada em cumprir as regras. Nesse tipo de jogo as crianças não estão atentas em representar papéis, mas em cumprir as exigências impostas no jogo. Dessa forma, tanto um jogo de enredo, quanto o de regras, tem sua importância no desenvolvimento social e moral da criança, uma vez que os mesmos envolvem os participantes em situações próximas da realidade e de suas experiências cotidianas (BEE, 2003).
Para a efetivação da inclusão escolar, é fundamental o envolvimento conjunto da família, da gestão escolar, dos professores e dos alunos, fomentando um clima de diálogo e colaboração. Segundo Mantoan et al. (2006), a escola tem papel essencial na socialização e inclusão educacional, especialmente dos alunos com necessidades educacionais especiais, sendo responsável por promover sua integração e garantir uma formação integral. Embora ainda existam preconceitos, avanços importantes foram conquistados,

mas é necessário ampliar o preparo dos professores e investir na estrutura escolar de modo ratificar uma educação de qualidade.
Dessa forma, não basta garantir o direito à matrícula; é preciso assegurar participação ativa e significativa no processo de aprendizagem. Os jogos e brincadeiras se apresentam como estratégias eficazes nesse contexto, estimulando o desenvolvimento cognitivo, motor e social, além de fortalecer a expressão corporal e verbal. Entender e respeitar a deficiência do aluno é essencial para construir um vínculo afetivo com o professor, elemento-chave para uma aprendizagem significativa. As ações pedagógicas inclusas ao afeto, torna-se o elo que possibilita a verdadeira troca de saberes e o avanço no processo de ensino-aprendizagem (BEE, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou a importância do vínculo entre a afetividade e inteligência no processo de aprendizagem infantil. A articulação entre emoção, movimento e raciocínio é fundamental para o avanço das habilidades cognitivas e para a construção de uma compreensão mais ampla do mundo por parte da criança. Como a afetividade representa uma das primeiras formas de interação com o meio, ela exerce grande influência na formação das representações mentais e, por consequência, nas práticas escolares. Dessa forma, é imprescindível que o espaço escolar seja estruturado para atender o aluno em sua integralidade — reconhecendo-o como um sujeito que sente, pensa, age e se relaciona — e que o vínculo entre educador e educando seja fortalecido como um dos pilares para o êxito pedagógico.
Por esta visão, pode-se afirmar que o desenvolvimento cognitivo da criança está intrinsecamente conectado à qualidade das relações afetivas que estabelece ao longo de sua trajetória. A atuação do professor, neste contexto, torna-se essencial como agente que media, propõe e ressignifica experiências educativas por meio de estratégias lúdicas, interações significativas e propostas pedagógicas sensíveis às necessidades individuais. Entretanto, ainda existem entraves no processo inclusivo, especialmente no que se refere à falta de infraestrutura adequada e à escassez de aperfeiçoamento contínuo para os professores que atuam com crianças com deficiência. Diante desse cenário, os jogos inclusivos surgem como recursos eficazes de mediação e promoção da integração, por permitirem a participação de todos os alunos de forma equitativa, incentivando o respeito às diferenças, o fortalecimento da empatia e a valorização do trabalho coletivo, elementos fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BEE, H. A criança em desenvolvimento. 9ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
FERREIRA, Izabel Neves. Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental. 2 Ed. Brasília, CORDE, 2002.
GONZÁLEZ, José Antônio Torres. Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.
KÖCHE, José Carlos. Fundamentos de Metodologia Científica. Petrópolis: Vozes, MANTOAN, Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006.
PIAGET, J. A representação do munda da criança. 2 Ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2008.
SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
VYGOSTSKY, L. S. A formação Social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
WALLON, Henri. Psicologia da Educação e da Infância. 2 Ed. São Paulo: Loyola, 2007.

A TRILHA SONORA DO GUETO (DOS GUETOS ESTADUNIDENSES ÀS PERIFERIAS DO BRASIL)

ZENILDO LEAL

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre a origem e o desenvolvimento do movimento Hip-Hop, desde os guetos estadunidenses até as periferias brasileiras. Nos EUA, o RAP surgiu no Bronx, influenciado pela desigualdade social, políticas recessivas e a luta de líderes como Malcom X, Martin Luther King e o Black Panther Party. No Brasil, o movimento chegou no final da ditadura militar, encontrando terreno fértil nas desigualdades sociais e raciais. Artistas como Racionais MC's, MV Bill, Facção Central e Face da Morte usaram o RAP como ferramenta de resistência, denunciando violência policial, exclusão social e criminalização da pobreza. O movimento também se articulou com o Movimento Negro, promovendo programas educativos como "Rap nas Escolas". Apesar de sua relevância, o RAP enfrentou censura e criminalização, sendo acusado de apologia ao crime. No entanto, sua mensagem de autovalorização e crítica social continuou a inspirar jovens periféricos, transformando-se em um instrumento de conscientização e luta por direitos. O artigo destaca a importância do Hip-Hop como voz dos marginalizados e sua capacidade de trafegar saberes e promover mudanças sociais.

Palavras-chaves: Hip-Hop. RAP. Movimento Social.

INTRODUÇÃO

Nesse artigo tenho como objetivo explorar a origem e a trajetória do movimento Hip-Hop, destacando seu papel como instrumento de resistência e expressão cultural para os marginalizados. Início contextualizando o surgimento do RAP nos guetos estadunidenses, em meio à devastação social do Bronx durante as décadas de 1970 e 1980, marcadas pela política recessiva dos governos Nixon e Reagan. Nesse cenário de exclusão, violência e criminalização da população negra e imigrante, o Hip-Hop emergiu como uma voz de denúncia e afirmação identitária, resgatando o legado de líderes como Malcom X e Martin Luther King.

A chegada do Hip-Hop no Brasil ocorreu em um contexto semelhante de desigualdade social e opressão durante o fim da ditadura militar e a persistência de estruturas racistas e excludentes. Nos centros urbanos brasileiros, especialmente em São Paulo, o movimento encontrou terreno fértil nas periferias, onde jovens negros e pobres se identificaram com as narrativas de resistência presentes no RAP. Artistas como Thaíde, DJ Hum, e grupos como os Racionais MC's tornaram-se pioneiros ao adaptar o Hip-Hop à realidade local, transformando-o em uma ferramenta de conscientização e luta política.

O artigo destaca a importância das "posses" – organizações que reuniam rappers, grafiteiros e dançarinos – na estruturação do movimento no Brasil. Esses grupos não apenas promoviam a cultura Hip-Hop, mas também discutiam questões como violência policial, desigualdade racial e acesso à educação. Publicações como a revista Pode Crê! e programas como Rap nas Escolas ampliaram o alcance do movimento, aproximando-o do Movimento Negro e fortalecendo sua dimensão educativa.

Também analisaremos o impacto de músicas como Pânico na Zona Sul dos Racionais MC's, que se tornou um hino de resistência para a juventude periférica. Letras como essa, assim como Traficando Informação de MV Bill, desafiaram as estruturas de poder ao denunciar a violência do Estado e a marginalização das favelas. No entanto, essa postura crítica enfrentou resistência, como a censura imposta a clipes como Soldado do Morro e Isso Aqui é uma Guerra, acusados de incitar o crime, mas que, na realidade, expunham as contradições sociais.

Por fim, o artigo reforça o Hip-Hop como um movimento que transcende a música, assumindo um papel pedagógico e político. Ao traficar informações e questionar o status quo, o RAP brasileiro se consolidou como uma voz indispensável na luta por di-

reitos e representação, ecoando as demandas de quem historicamente foi silenciado.

I – Dos guetos estadunidenses às periferias brasileiras

"(...) Precisamos de um líder de crédito popular
Como Malcom X em outros tempos foi na América
Que seja negro até os ossos
Um dos nossos
E reconstrua nosso orgulho que foi feito em destroços
Nossos irmãos estão desnorteados
Entre o prazer e o dinheiro
Desorientados (...)"

Convivendo com os recém assassinatos de Malcom X, de Martin Luther King e a criminalização dos Black Panthers, e, vitimados pela política recessiva dos governos de Nixon e Reagan, que devastou o Bronx, o levando ao colapso social.
Chegou-se a dizer que o Bronx transformara-se em uma verdadeira Necropólis – a cidade da morte. Uma situação que já vinha arrastando-se pela política de encolhimento do bairro: todos os serviços, como polícia, serviços sanitários, saúde, transporte e por fim a educação, foram sendo retirados, até que as pessoas viram-se obrigadas também a deixar o bairro, sob o risco de serem deixadas para trás. (CHANG, 2005)

O planejamento urbano ligado ao fantasma da guerra nuclear alimentado durante o período da Guerra Fria, criou bolsões de pobreza onde a malha viária, construída para escoar rapidamente as grandes cidades e dar mobilidade ao transporte militar e de armamentos iam se constituindo.
Junto a isso não podemos deixar de lado a negação de direitos e a criminalização da população negra e imigrante, tendo a América urbana sendo dividida economicamente e socialmente, onde o desenho da exclusão se dava conforme a etnia e o país de nascimento.
Esse é o cenário social, ou pelo menos parte dele, no qual surgiu o RAP e consequentemente o Movimento Hip-Hop. O legado da luta de Malcom X, de Martin Luther King e da organização Black Panthers Party serviram como referência para os jovens expostos às mazelas no coração do capitalismo, como nos apresenta Elaine Andrade:
A Organização Black Panthers exercia forte influência entre os jovens negros, indicando-lhes a necessidade da organização grupal, da dedicação aos estudos e do conhecimento das leis jurídicas. Boa parte destes valores foram resgatados pelos membros do Hip-Hop, principalmente no Brasil, para combater os abusos de poder exercido pela instituição policial contra os negros. (apud ROCHA, DOMENICH, CASSEANO, 2001, p. 127)

Trazido por imigrantes jamaicanos como Kool Herc, o sound systems ganhou as ruas do Bronx, bairro localizado na região norte de Nova York, tendo a maior parte de seus moradores negros e caribenhos. O sound systems consistia em juntar estruturas de sons e através dos toca-discos reproduzir músicas, no caso enquanto estava na Jamaica se tocava reggae, recitando versos improvisados. Já nos guetos de Nova York Kool Herc aproveitava trechos de discos de soul e funk, estilos de música que reinavam no momento, e cantava seus versos em cima das partes que só havia a instrumental.
Logo outros DJs como Grandmaster Flash foram desenvolvendo técnicas e ajudando a expandir o MCing , paralelamente outras manifestações culturais também se desenvolvia nos guetos estadunidenes, como o graffiti, o breack que juntamente com o DJ e o MC daria corpo ao que conhecemos como Movimento Hip-Hop .
As festas em praça pública ou em edifícios abandonados reuniam em torno de 500 pessoas. Em setembro de 76, num local chamado The Audubon, Grandmaster Flash organizou um baile para 3 mil pessoas. Essa foi a festa que reuniu o maior número de dançarinos antes que o Hip-Hop se tornasse conhecido fora de Nova York. (VIANNA, 1988, p. 21)

A desintegração social das cidades, a discriminação da população negra e hispânica, juntamente com as referências das li-

derangças da luta política dos negros naquele período, foram incisivos na construção do Movimento Hip-Hop desde o primeiro momento, “com forte viés identitário, de afirmação da autoestima do negro e de reivindicação pelos direitos civis, juntamente com a sua expressão cultural e artística.” (MOASSAB, 2011, p. 53)

Se ao norte da América o Movimento Hip-Hop se constituiu diante das mazelas sociais no qual seus percussores estavam inseridos, ao sul da América não foi diferente. No Brasil estávamos chegando ao final de uma ditadura civil-militar, amargávamos índices altíssimos de desigualdade social que, aprofundavam a miséria.

E foi nesse emaranhado de situações que por aqui o Movimento Hip-Hop chegou, primeiramente através da dança, no caso o break, que reuniu dezenas de jovens no centro de São Paulo, mais precisamente no metrô São Bento e na Praça Roosevelt. Em 1982, a juventude da periferia já dançava o e ouvia os primeiros RAP. “Isso porque desde os anos 70, na periferia das grandes cidades do país, eram comuns os bailes black, com muito soul e funk. O rap apenas deu continuidade a essa trilha.” (PIMENTEL, 1997)

As posses Sindicato Negro, Força Ativa, MH20, Aliança Negra, Conceitos de Rua foram incisivas na apropriação por parte do Movimento Hip-Hop das discussões políticas, bem como de sua aproximação com o Movimento Negro, esse por sua vez, se tornou um grande referencial para os integrantes do movimento. O Geledés , organização não governamental de mulheres negras, ajudou o movimento apoiando o lançamento da revista Pode Crê! , primeira revista nacional direcionada ao público de Hip-Hop.



Capa da primeira edição da revista Pode Crê!

Como nos aponta Moassab, “a revista foi importante articuladora política do Hip-Hop e este, por sua vez, ampliou a aproximação do Movimento Negro à juventude da periferia.” Essa união entre o Movimento Negro e o Movimento Hip-Hop possibilitou programas como o Rap nas Escolas e RAP...ensando a Educação , que levaram para as escolas em que estiveram um conhecimento produzido pelos movimentos populares sob outro ponto de vista, que muitas vezes é ignorado pela escola, evitando-se assim, uma reflexão crítica, histórica e social da realidade brasileira a partir dos currículos após a ditadura. (GOMES, 2019)

Nesse momento o RAP brasileiro e o Movimento Hip-Hop deixa de ser uma produção cultural voltada à diversão e se transforma em arma contra as mazelas que assolava a população pobre e negra se concretizando como cultura popular que, nas palavras de Stuart Hall é o local da contracultura, da luta engajada contra os poderosos. (HALL, 2003, p. 263)

É através das referências estadunidenses como Public Enemy, RUN DMC, N.W.A. que o RAP adentra nas periferias brasileiras, influenciando os jovens que passaram a se verem nos clipes que exibiam realidades semelhantes às suas.

II – O RAP é o Troco (100 anos após a abolição)

Baiano perdido que não sabe onde está
Veio la do Norte esta aqui para ficar
o Baiana voador a capoeira magistral
o outro come vidro é uma geléia geral
centenas de pessoas procurando um emprego
se elas não acharem continua o pesadelo
hare krishna pregando o seu ponto de vista
crente com sua biblia
falando de uma vida

O primeiro registro fonográfico do Rap brasileiro, a Coletânea Hip-Hop Cultura de Rua , foi lançado em novembro de 1988 pela gravadora Eldorado, o álbum teve a participação de Thaíde & DJ Hum, Mc Jack, O Credo e Código 13.



Capa da Coletânea Hip-Hop Cultura de Rua – Volume I. Eldorado. São Paulo, 1988.

Um ano depois, em 1989, é lançado o primeiro volume da Coletânea Consciência Black que reuniu no lado A, intitulado Consciência, os grupos Street Dance, Sharylaine, Criminal Master, Frank Frank, fechando com Mano Brown e Ice Blue com participação do KL Jay, com Pânico na Sul. Do outro lado do disco, o lado B, chamado de Lado Black estava os grupos Grand Master Rap Junior, MC Gregory, e tendo como última faixa do lado a música Tempos Difíceis da dupla Edi Rock e KL Jay.



Capa da Coletânea Consciência Black – Volume I. Zâmbia. São Paulo, 1989.

Mesmo a Coletânea Hip-Hop Cultura de Rua tendo sido lançada antes da Coletânea Consciência Black é a segunda que terá um destaque e grande influência nos jovens periféricos, principalmente pela música Pânico na Zona Sul nas vozes de Mano Brown e Ice Blue. RAP que será regravado em uma outra instrumental assinada já como Racionais MC's , tendo as vozes de Mano Brown, Ice blue, Edi Rock e riscos do Dj KI Jay, para muitos das periferias soou como uma convocação para a guerra como nos relata Dexter ex-integrante do grupo 509-E:

Isso que eu ouvia era funk e soul, tá ligado? O encontro com o rap foi em 1991, quando ouvi, num domingo, num baile, Pânico na Zona Sul, dos Racionais. Tinha 19 anos e lembro do William, o cara que apresentava o baile, falando: "A gente vai tocar uma música de uns caras aqui agora (...) E tocou Pânico na Zona Sul, Racionais MCs, Falei: "É rap isso aí? Aquela música, além de ser balançante, de ser contagiante, era som de preto, falava de problemas que eu vivia e não sabia dizer para as pessoas, Me identifiquei com a mensagem e decidi que era o que iria fazer dali pra frente. (...)

Marcos Fernandes de Omena, conhecido como Dexter, ao conceder entrevista para a revista Caros Amigos em 2005, relatando como começou sua caminhada no rap, deixa claro que a música Pânico na Zona Sul foi decisiva para sua escolha de cantar RAP:

"(...) Os Racionais cantando as músicas deles despertaram a consciência da juventude negra no Brasil, na periferia. Um parceiro meu, Gilmar , falecido, me disse num bate-papo que os Racionais foi uma convocação, né? Quando ele ouvia a música era como se o Brown mandasse uma carta convocando ele para integrar o exército. Para mim a mesma fita. Inconscientemente ele convocou milhões de jovens. Hoje é um exército fudido"

Como vemos o rap Pânico da Zona Sul dos Racionais MC's não foi uma mera música, muito menos se limitou a poetizar a realidade na qual seus integrantes estavam inseridos, pelo contrário, serviu como uma

espécie de pacto dos debaixo contra o sistema que os reprimiam e os ignoravam como cidadãos republicanos.

Então quando o dia escurece
Só quem é de lá sabe o que acontece
Ao que me parece prevalece a ignorância
E nós estamos sós
Ninguém quer ouvir a nossa voz
Cheia de razões calibres em punho
Dificilmente um testemunho vai aparecer
E pode crer a verdade se omite
Pois quem garante o meu dia seguinte
(...)

Ao analisar a letra, é nítida o discurso de resistência frente a violência policial, além de cobrar uma postura dos seus em relação a busca de conhecimentos e de também não vir cometer vacilos. Isso explica o impacto que o rapper Dexter teve ao ouvir Pânico na Zona Sul e como ela passou a ser um pacto de conduta entre aqueles que passaram a enxergar no RAP uma oportunidade de dar o troco aos que sempre os discriminaram e os excluíram da sociedade.

Como nos mostra o próprio Mano Brown em uma entrevista à revista Pode Crê!, o objetivo dos RAP por eles cantados era pregar autovalorização para o público que vai em baile, entendendo que lá que estava a juventude negra, além de enxergar no RAP uma escola que contava a história que não se ouvia nas escolas formais. E na mesma entrevista ele nos aponta:

Você tem que ter muito cuidado com o que fala porque algumas pessoas distorcem e você se prejudica com essa informação distorcida. Temos que saber o que falar para as pessoas. Eu procuro passar mensagens construtivas para fortalecer o ego das pessoas e para elas se autovalorizarem. A minha função é esta. Não falo nada para alegrar. Sou uma espécie de porta-voz, tenho que alertar as pessoas do perigo, mas também levar diversão e cultura.

Percebe-se que o RAP Pânico na Zona Sul nada mais é que o pensar de Mano Brown e como ele se vê diante de um contexto social adverso. Ao chamar seu público para reflexão através de um discurso pautado na questão racial ele se torna um interlocutor dos pensamentos do Movimento Negro, traduzindo-os aos seus de forma que eles se apropriem das discussões.

III – 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.

IV – Crime do Raciocínio

O crime é o meu assunto, o rap é meu artigo
Simplesmente natural, nem moderno, nem antigo
O crime é o meu assunto, o rap é meu artigo
Aqui é face da morte o crime do raciocínio

Passado uma década do surgimento do RAP no Brasil, as ideias que outrora eram vistas como superficiais passam a incomodar as instituições ao ponto de acionarem a censura como meio de impedi-las de serem

ouvidas. Diferentemente do período da ditadura civil militar, a censura não se deu por se por atacar ao regime político instalado a partir de 1964, pelo contrário, os RAP censurados e denunciados tratavam das realidades nas quais estavam inseridos seus autores e intérpretes.

O linguajar direto e áspero, foi interpretado pelo ministério público como agressivo, tratando-o como apológico ao crime. A sequência da ação foi censurar, criminalizar e desqualificá-los diante do público usando a mídia que, pelos próprios rappers era vista como propulsora de uma realidade fantasiosa, sendo que raciocinar nesse período, como nos apresenta Aliado G, "era quase um crime".

Ou seja, o que estava em questão não era o conteúdo tratado nos RAP e consequentemente nos clipes, e sim quem os traziam à tona e o seu propósito. MV Bill e Facção Central não traziam em suas letras as temáticas que abordavam pensando nos índices de audiências, até porque, seus vídeos-clipes foram transmitidos em um único canal, para não dizer em um único programa da emissora musical MTV: Yo Rap .

Diferente do clipe Soldado do Morro do rapper MV Bill, o clipe do RAP Isso Aqui é uma Guerra chegou a ser transmitido na emissora MTV fazendo com que, o Juiz Maurício Lemos Porto Alves o enquadrasse no artigo 286 do Código Penal, artigo que considera ilegal a incitação ao crime.

Ao analisar tanto a censura feita ao clipe do MV Bill quanto do Facção Central, notamos que seus responsáveis não analisaram as músicas com atenção que elas mereciam, pouco menos se aprofundaram nas temáticas que abordavam.

Errado por errado quem nunca errou?
Aquele que pede voto também já matou
Me colocou no lado podre da sociedade
Com muita droga muita arma muita maldade
Vida do crime é suicídio lento
Na cadeia Bangu 1 2 3 meus amigos tenho lá dentro
Eu tô ligado qual é sei qual é o final
Um soldado negativo menos um marginal
Pra sociedade uma baixa na lista e engordar uma triste estatística
De jovens como eu que desconhecem o medo
Seduzidos pelo crime desde muito cedo
Mesmo sabendo que não há futuro
Eu não queria ta nesse bagulho

O que o rapper MV Bill canta nesse RAP é o raciocínio criminalizado, principalmente por refletir o suposto "criminoso" em sua humanidade, assim como faz o Facção Central, ao mostrar que antes do monstro invadir a "mansão do playboy", ele era o futuro da nação largado a própria sorte.

CONCLUSÃO

Realizamos aqui um panorama histórico e social do surgimento e desenvolvimento do movimento Hip-Hop, tanto nos guetos estadunidenses quanto nas periferias brasileiras, destacando seu papel como instrumento de resistência e denúncia das desigualdades sociais e raciais. Nos Estados Unidos, o Hip-Hop emergiu no Bronx, em um contexto de abandono estatal, criminalização da população negra e hispânica, e inspirado em líderes como Malcom X e Martin Luther King. No Brasil, o movimento chegou durante o final da ditadura militar, encontrando terreno fértil nas periferias, onde jovens negros e pobres se identificaram com as mensagens de luta e autoafirmação presentes no RAP.

O RAP, como expressão central do Hip-Hop, transcendeu sua função inicial de entretenimento para se tornar uma ferramenta educativa e política. Artistas como Racionais MC's, MV Bill e Facção Central e outros usaram suas letras para expor a violência policial, a exclusão social e a falta de oportunidades, tornando-se vozes de suas comunidades. Músicas como "Pânico na Zona Sul" e "Traficando Informação" funcionaram como convocações para a conscientização e mobilização, incentivando a juventude periférica a refletir sobre sua realidade e buscar transformação.

No entanto, essa postura crítica enfrentou resistência. O RAP foi frequentemente criminalizado e censurado por setores da mídia e do poder judiciário, que o acusavam de incitar a violência. Essa repressão revelou um desconforto com a denúncia das maze-

las sociais e a reivindicação de direitos por parte de grupos marginalizados. Apesar disso, o movimento persistiu, aproximando-se de organizações como o Movimento Negro e criando iniciativas como a revista "Pode Crê" e programas educativos, que ampliaram seu alcance e impacto.

Em síntese, o Hip-Hop e o RAP surgiram como respostas culturais e políticas a contextos de opressão, tornando-se canais de expressão e resistência para comunidades excluídas. Sua trajetória demonstra a potência da arte como instrumento de transformação social, capaz de questionar estruturas de poder e inspirar mudanças. No Brasil, o movimento consolidou-se como uma voz indispensável na luta por igualdade e justiça, deixando um legado que continua a influenciar novas gerações. Assim, a "trilha sonora do gueto" não apenas retrata a realidade das periferias, mas também aponta caminhos para sua superação.

BIBLIOGRAFIA/DISCOGRAFIA

1. AMARAL, Paulo. Hip-Hop: A Periferia Grita. São Paulo: Editora Novo Século, 2016.
2. ARROYO, Miguel. Pedagogias em Movimento: O que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Curitiba: Editora CRV, 2003.
3. CHANG, Jeff. Can't Stop Won't Stop: Uma História da Geração Hip-Hop. São Paulo: Editora 34, 2005.
4. Coletânea Consciência Black – Volume I. São Paulo: Zâmbia, 1989.
5. Coletânea Hip-Hop Cultura de Rua. São Paulo: Gravadora Eldorado, 1988.
6. Face da Morte. O Crime do Raciocínio. Hortolândia/SP: Face da Morte Produções, 1999.
7. FERREIRA, Jeff. *30 Anos do Disco Hip Hop Cultura de Rua 1988 a 2018*. 2ª ed. Jaguariúna/SP: Ed. Clube de Autores, 2018.
8. GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação. Petrópolis: Vozes, 2019.
9. HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
10. MOASSAB, Andréia. Hip-Hop e Educação: A Cultura como Estratégia de Resistência. São Paulo: Editora Shuriken, 2011.
11. MV Bill. Traficando Informação. Rio de Janeiro: Zâmbia, 1999.
12. PIMENTEL, Spency. O Livro Vermelho do Hip-Hop. São Paulo: Editora LiteraRUA, 1997.
13. Racionais MC's. Holocausto Urbano. São Paulo: Zimbabwe, 1990.
14. ROCHA, Rose; DOMENICH, Mirella; CASSEANO, Patrick. Hip-Hop: A Cultura Marginal. São Paulo: Editora Independente, 2001.
15. ROSE, Tricia. Black Noise: Rap Music and Black Culture in Contemporary America. Wesleyan University Press, 1997.
16. SANTOS, Joel Rufino dos. O Que é Racismo? São Paulo: Brasiliense, 1994.
17. SOLEDADE, Marcelo. A Censura ao Hip-Hop: O Caso Facção Central. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2017.
18. VIANNA, Hermano. O Mundo Funk Carioca. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
19. YOSHINAGA, Gilberto. Nelson Triunfo – Do Sertão ao Hip-Hop. São Paulo: Editora Shuriken/LiteraRUA, 2014.
20. YOSHINAGA, Gilberto. Thaíde: 30 Anos Mandando a Letra. São Paulo: Novo Século Editora, 2016.

Fontes Citadas em Entrevistas e Revistas

21. Revista Caros Amigos. Entrevista com Dexter, Edição Especial, nº 24, Junho 2005.
22. Revista Pode Crê! Ano 1, nº 01, Fevereiro/Março 1993.
23. Revista RAP Brasil. Entrevista com MV Bill, Ano 1, nº 07, 1999.

Documentos e Fontes Online

24. Canal Face da Morte Oficial. Quadro "Origens". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qm4ze9pclqc.
25. Geledés Instituto da Mulher Negra. Disponível em: https://www.geledes.org.br.

Programas de TV

26. Programa do Faustão. Globo Comunicações e Participações S.A., Homenagem a MV Bill.

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