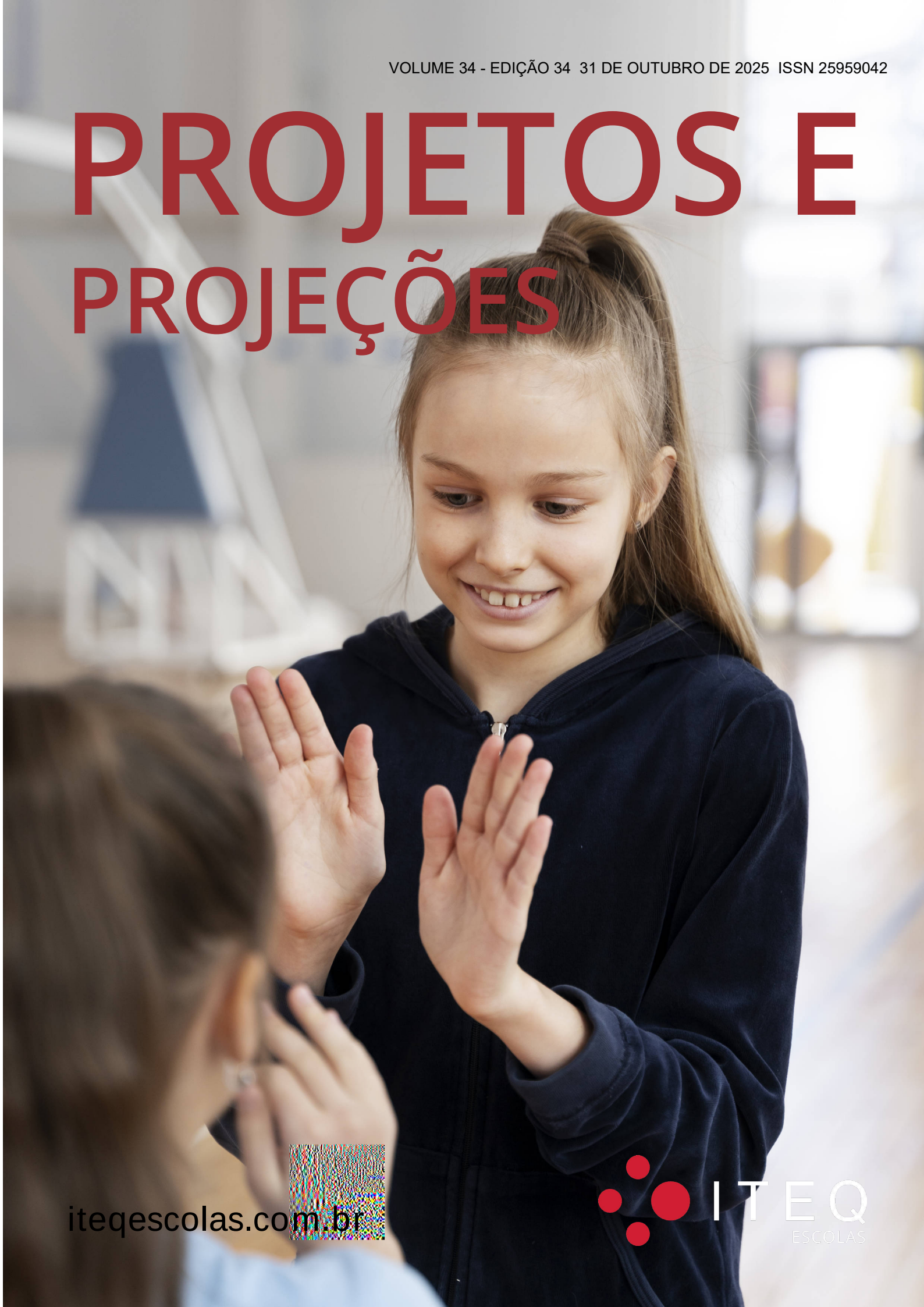
VOLUME 34 - EDIÇÃO 34 31 DE OUTUBRO DE 2025 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Educação Inclusiva: Caminhos para uma Aprendizagem Acessível e Humanizada

A cada edição desta revista, reafirmamos a crença de que a educação é, antes de tudo, um espaço de acolhimento e transformação. Discutir a inclusão escolar é reconhecer que a diversidade humana é fonte de riqueza e aprendizado, e que cada sujeito carrega em si múltiplas formas de perceber, compreender e interagir com o mundo. Publicar os artigos produzidos por nossos alunos neste contexto é valorizar o compromisso com uma educação que respeita as diferenças e constrói oportunidades para todos.

Vivemos um tempo em que falar de inclusão não é mais uma escolha, mas uma necessidade ética e social. Promover práticas educacionais inclusivas significa romper barreiras — físicas, pedagógicas e atitudinais — e abrir caminhos para uma formação integral, que enxergue o estudante em sua totalidade. Estimular nossos alunos a pesquisar e refletir sobre essas questões é incentivá-los a se tornarem profissionais mais sensíveis, empáticos e preparados para atuar em uma sociedade plural.

Cada artigo reunido nesta edição reflete a força da educação quando orientada pelo respeito e pela equidade. São pesquisas que dialogam com o cotidiano das escolas, apresentando experiências, metodologias e perspectivas que buscam transformar desafios em possibilidades reais de aprendizagem. A inclusão, quando vivida de forma autêntica, deixa de ser um conceito abstrato e torna-se um exercício diário de empatia e compromisso humano.

Desejamos que esta edição desperte novas reflexões, inspire práticas transformadoras e reafirme a convicção de que uma educação verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece a diferença como parte essencial da experiência humana. Que cada página aqui apresentada seja um convite à construção de um futuro mais acessível, justo e solidário.

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

EXPEDIENTE

1- **TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM INOVADORA E HUMANIZADA**
ADRIANA NASCIMENTO CAMPOS

2- **OS CONTOS DE FADAS E A TELEVISÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALEXANDRE DESTRO RAMOS

3- **PALAVRA, AFETO E DEMOCRACIA: O PAPEL DA ORALIDADE NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS**
AMANDA ZUZA DOS ANJOS

4- **OLHARES INFANTIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**
AMARALINA PEREIRA

5- **AS CRIANÇAS MIGRANTES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE SÃO PAULO: LEGISLAÇÃO E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS (2008-2021)**
ANA CAROLINA DOS SANTOS MARQUES

6- **DOS MEMES À PODRIDÃO CEREBRAL A CULTURA DA EXAUSTÃO DIGITAL E A ESTÉTICA DA SATURAÇÃO**
ANDRÉ PEZZOTTI

7- **JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANDRÉA CRISTINA PACHECO GUEDES

8- **CONTEXTOS ARTÍSTICOS NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA**
ANDRÉIA REBEQUE DA MOTTA

9- **A INFLUÊNCIA DO LATIM VULGAR NA FORMAÇÃO DO PORTUGUÊS ARCAICO**
ANDREZA DOS SANTOS GOMES

10- **DESENHO INFANTIL: PERCURSO E REFLEXÕES A PARTIR DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DO DESENHO**
APARECIDA MARGARETE CASTRO FERREIRA

11- **INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS**
ARIADNE BARRETO DOS SANTOS

12- **AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO**
BRUNA MARTINS DE AQUINO

13- **A PSICOMOTRICIDADE NO APOIO AO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CAROLINA MARIN ORNELAS

14- **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E EXPERIÊNCIA**
CATARINA SILVEIRA RAMOS

15- **YOGA NA ESCOLA: UMA PRÁTICA PARA A LIBERDADE**
CATIA ALVES DE SENNE

16- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA OS BEBÊS E CRIANÇAS**
CÁTIA BORGES DA ROCHA

17- **LETRAMENTO EDUCAÇÃO INFANTIL**
CELIA NEVES DO NASCIMENTO

18- **PROTAGONISMO INFANTIL E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS INTEGRAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CLAUDIA BOTELHO BARBOSA DA SILVA

19- **O IMPACTO DA TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS**
CRISTIANE ALUISIA DOS SANTOS

20- **A NATUREZA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS**
CRISTINA OLIVEIRA SOUZA DA SILVA

21- **O QUE OS BEBÊS FAZEM NO BERÇÁRIO? UM OLHAR SOBRE A ROTINA NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
DANIELA SOARES DOS SANTOS SILVA

22- **O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES**
DANILO JOSE CLAUDINO

23- **ESTÉTICA DO SABER: AS POTENCIALIDADES DA ARTE NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS E EMANCIPATÓRIAS**
DEBORA CRISTINA GUILHERME ADÃO

24- **NEUROPSICOPEDAGOGIA E EMOÇÕES NO APRENDIZADO: ESTRATÉGIAS NEUROPSICOPEDAGÓGICAS PARA AJUDAR ALUNOS A GERENCIAR EMOÇÕES EM SALA DE AULA**
DIÓGENES NEEMIAS ALVARENGA

25- **A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA A APRENDIZAGEM**
DIVANICE PEREIRA LIMA

26- **O RETORNO DO CURSO DE MAGISTÉRIO: PRÓS E CONTRAS**
EDILEIDE DE SOUZA SANTOS

27- **OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**
EDILENE NOGUEIRA ROCHA

28- **ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**
ELAINE MONREAL COSTA

29- **A INTEGRAÇÃO DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO INTERDISCIPLINAR E SUSTENTÁVEL**
ELAINE RODRIGUES DO NASCIMENTO

30- **INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: POR UMA APRENDIZAGEM ATIVA NA INFÂNCIA**
ELIANA APARECIDA FERRAZ DA SILVA OKAWA

31- **ESCOLA: ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA A INCLUSÃO**
ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO

32- **O USO DE CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM DE PIAGET E VYGOTSKY**
ERICA TOME DOS SANTOS

33- **A IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES E AUXILIARES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS**
ELIANE PEREIRA DE OLIVEIRA

34- **A IMPORTÂNCIA DO LIMITE E A RECONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA**
ELIZABETE CAMPOS LEOPOLDINO

35- **O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL**
EVELYN RENATA CERDEIRINHA

36- **ARTE COMO EXPERIÊNCIA: PROCESSOS CRIATIVOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**
FABIANA BASTOS NUNES DE JESUS

37- **MULHER AFRICANA ESCRAVIZADA NO PERÍODO BRASIL COLÔNIA**
FERNANDA BORGES DA SILVA

38- **O BRINCAR COMO LINGUAGEM FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**
FERNANDA HALABIYAH OGAWA

39- **A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FERNANDA RODRIGUES HONORATO SOARES

40- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA QUESTÃO INEGOCIÁVEL, PORÉM, UMA REALIDADE POSSÍVEL?**
FRANQUELENE DONAI BARROS PEREIRA FORTUNATO

41- **A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL**
GARDENIA FERREIRA LIMA

42- **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO**
GILMARA REGIS DA SILVA

43- **A ADOLESCÊNCIA E A MUDA VOCAL**
GILSON MOURA DOS SANTOS

44- **BRASIL E O RACISMO ESTRUTURAL: UM OLHAR SOBRE SUAS RAÍZES E SEUS EFEITOS CONTEMPORÂNEOS**
GRACIANE LEANDRO BIRIBILI

45- **TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI**
IVAN CANOLETTO RODRIGUES

46- **AS DIMENSÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
IVANA COLOMBO FREIRE SILVA

47- **EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**
JANAINA DE MELO MONTEIRO

48- **O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALFABETIZAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO**
JESSICA MARIA DE ANDRADE

49- **O LEVIATÃ**
JULIANA BORGES

50- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALTAS HABILIDADES DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO BRASIL**
JULIANA CARDOSO ANDRIASSA

51- **INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
KEILA REGINA RAMOS GONÇALVES

52- **RELAÇÃO ESCOLA E FAMILIAS: A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**
KELLY VIMER VIRÍSSIMO

53- **COLAPSO DA SAÚDE DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**
LARISSA NEVES DA SILVA

54- **A CONSTRUÇÃO GEOMÉTRICA COMO FORMA DE ENSINO NA GEOMETRIA**
LEONARDO SILVA DE MOURA

55- **A DIFICULDADE NO DIÁLOGO DA GESTÃO ESCOLAR COM A COMUNIDADE DO ENTORNO**
LISLEY TUCCI DA SILVA

56- **JOGOS DIGITAIS NO AMBIENTE ESCOLAR: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA A LÍNGUA PORTUGUESA**
LUCIANO JOSÉ BARBOSA

57- **FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVAS DECOLONIAIS: EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO AMAZONAS (MANAUS - AM)**
LUCILENE DACIULIS CAETANO

58- **A IMPORTÂNCIA DOS DIREITOS HUMANOS NA SALA DE AULA: CONSTRUINDO UMA CIDADANIA CONSCIENTE**
MARCIA DE LIMA FEITOSA

59- **A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO AEE - ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**
MARIA APARECIDA DA SILVA PEREIRA COSTA

60- **O RESGATE DAS BRINCADEIRAS POPULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA APARECIDA DE SOUZA OSHIMA

61- **A ARTE COMO EXPRESSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO**
MARIA CRISTINA DE FREITAS

62- **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: COMO COLOCAR EM PRÁTICA**
MARIA JOSE DA SILVA DURAN

63- **COMO PREPARAR CANTINHOS ESTÉTICOS EM CRECHES PARA ESTIMULAR O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS**
MARIA JULINHA DE SOUZA PESSOA

64- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL (0 A 5 ANOS)**
MARILENE DA SILVA SANTOS

65- **A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES**
MARTA APARECIDA MARTILIANO MARQUES

66- **A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO**
MICHELLE ARRAIAS BARBOZA

67- **OS INDÍGENAS REAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÃO SOBRE ESTEREÓTIPOS, PROPOSTAS E INDICAÇÕES A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE - POVOS INDÍGENAS - ORIENTAÇÕES PEDAGOGICAS**
MONICA BATISTA DA SILVA

68- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA CRIANÇAS**
NEIDE ALMEIDA DA SILVA

69- **NEUROPSICOPEDAGOGIA E INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**
PAMELA DE MATOS ALVES

70- **CONFLITOS, RESISTÊNCIAS E AVANÇOS: A TRAJETÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS NO SÉCULO XX**
RENATA PIRES DE FIGUEIREDO

71- **O USO DOS JOGOS PARA ESTIMULAR A INTERAÇÃO SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR**
ROBERTA RAMOS BRITO SOARES

72- **TRAJETÓRIA E LUTAS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO HISTÓRICO**
ROGÉRIO CALIXTO DIAS

73- **LUDICIDADE NA PRÁTICA ESCOLAR: ESTRATÉGIAS, FORMAÇÃO E DESAFIOS**
ROSANA EDMÉRCIA AMATTO ABREU

74- **DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO ENSINO FUNDAMENTAL**
ROSENIL SANTOS FERREIRA

75- **A PSICOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL**
ROSILANE BRANDÃO TANAKA

76- **O FAZER ARTÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
SAMARA SOUZA ARAÚJO

77- **O PAPEL DO EDUCADOR NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
SANDRA SILVA DE SOUZA

78- **ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO MEC PARA AEJA-1º SEGMENTO LÍNGUA PORTUGUESA**
SEVERINA ENEIDA DA SILVA

79- **O LÚDICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES: BRINCANDO TAMBÉM SE APRENDE**
SHEYLA BARRETO

80- **A LUDICIDADE COM CRIANÇAS AUTISTAS**
SILVIA LEMOS SANTOS OLIVEIRA

81- **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESSENCIAL E CRÍTICA**
SILVIA MABEL DE SOUZA ROCHA

82- **A INTERSECÇÃO ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO SUJEITO SURDO**
SIMONE OLIVEIRA MARQUES

83- **O PAPEL DA FAMÍLIA NO ACOMPANHAMENTO DA VIDA ESCOLAR DA CRIANÇA**
SIRLENE NUNES DE SOUZA PEREIRA

84- **DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: INOVAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**
SONIA ALVES SALGADO

85- **PSICOMOTRICIDADE E SUA RELEVÂNCIA**
SONIA REGINA RIBEIRO GONZALEZ

86- **A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E ENGAJAMENTO EM CRIANÇAS**
SORAIA BIANCA CORRÊA DAMASCENO

87- **A IMPORTÂNCIA DO SANEAMENTO BÁSICO PARA A SAÚDE PÚBLICA E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**
SORAIA CASTRO PEREIRA CARVALHO

88- **APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SORAIA DA SILVA TRINDADE

89- **EJA E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES, MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**
STEFANE SILVA

90- **ENTRE O TEXTO E A GRAMÁTICA: A ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE SENTIDO**
TACIANE QUADRADO LOPES DA SILVA

91- **O ENSINO FUNDAMENTAL E O DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DO ENSINO DE ARTES**
TAIS DA COSTA NASCIMENTO DA SILVA

92- **A IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TALITA FIM DOS SANTOS

93- **O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, ADAPTAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS**
TAMIRES SABINO DOS SANTOS

94- **A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA SUSTENTÁVEL**
TÂNIA CRISTINA LOURENÇÃO

95- **A COMUNIDADE COMO SUJEITO ATIVO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS**
TATIANE DOS SANTOS FERREIRA FONSECA

96- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
THAIS FIDELIS DE PAULA SILVA

97- **A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA DA FAMÍLIA NA ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DA FORMAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
THALITA LOPES DE ALMEIDA

98- **A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - HISTÓRIA E LEITURA**
VALDETE CELESTINA DO NASCIMENTO SOUZA

99- **DEFICIÊNCIA AUDITIVA A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS**
VALÉRIA BORGES DE SOUZA PEREIRA

100- **EDUCAÇÃO ALIMENTAR COMO DIREITO**
VALÉRIA DO AMARAL CUNHA SOUSA

101- **A FORMAÇÃO DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS**
VANDERLÉIA ALVES MADEIRA

102- **DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NA EMEF PROFª ELIZA RACHEL DE QUEIROZ**
VERONICE PEREIRA DE SENNA

103- **INFÂNCIA EM MOVIMENTO: A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VITOR HENRIQUE DA COSTA

104- **A REPÚBLICA BRASILEIRA "VISTA" PELOS DEBAIXOS**
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

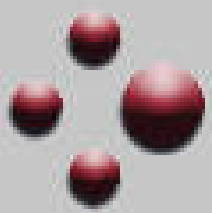
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

31 de outubro de 2025

ISSN 25959042

NÃO DEIXE
SEU FUTURO
NAS MÃOS DA SORTE;

COMECE
HOJE MESMO
A ESTUDAR E LUTAR
PELO SEU
SUCESSO!



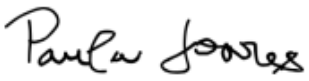
Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 34, n. 34 (out. 2025) – São Paulo: Iteq, 2025.

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

1. Aluno com altas habilidades. 2. Berçário. 3. Brincadeiras. 4. Educação inclusiva. 5. Mulheres escravizadas - África. 6. Primeira infância. 7. Relação família-escola. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Educação Inclusiva: Caminhos para uma Aprendizagem Acessível e Humanizada

A educação inclusiva é, acima de tudo, um compromisso com a dignidade humana e com o direito de todos à aprendizagem. Ela nasce do reconhecimento de que cada pessoa possui potencialidades, ritmos e formas únicas de aprender, e que a escola deve ser um espaço capaz de acolher e valorizar essas diferenças. Esta revista tem como propósito abrir caminhos para a reflexão e o diálogo sobre práticas pedagógicas inclusivas, apresentando produções científicas que reforçam a importância de uma educação verdadeiramente acessível e transformadora.

Cada artigo reunido nesta edição expressa o olhar sensível e comprometido de estudantes e pesquisadores que compreendem a inclusão como um processo contínuo de reconstrução social e educacional. São trabalhos que buscam repensar o papel da escola, do professor e das políticas públicas na promoção da equidade, propondo alternativas concretas para superar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais.

Vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade — cultural, social, étnica e cognitiva — e é nesse cenário que a educação inclusiva se afirma como um caminho de respeito, empatia e justiça. As produções apresentadas nesta edição demonstram que incluir não é apenas integrar, mas reconhecer o valor de cada sujeito no processo educativo, garantindo que todos possam participar e aprender de forma significativa.

É com esse espírito que apresentamos esta publicação: como um convite à reflexão e à ação. Que cada leitura desperte novas ideias, inspire transformações e fortaleça a convicção de que a educação inclusiva não é uma meta distante, mas uma construção diária que depende de todos nós. Que esta edição reforce a esperança em uma escola mais humana, plural e capaz de formar cidadãos conscientes e solidários.

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

SUMÁRIO

1- **TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM INOVADORA E HUMANIZADA**
ADRIANA NASCIMENTO CAMPOS.....16

2- **OS CONTOS DE FADAS E A TELEVISÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALEXANDRE DESTRO RAMOS.....22

3- **PALAVRA, AFETO E DEMOCRACIA: O PAPEL DA ORALIDADE NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS**
AMANDA ZUZA DOS ANJOS 31

4- **OLHARES INFANTIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**
AMARALINA PEREIRA 42

5- **AS CRIANÇAS MIGRANTES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE SÃO PAULO: LEGISLAÇÃO E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS (2008-2021)**
ANA CAROLINA DOS SANTOS MARQUES.....50

6- **DOS MEMES À PODRIDÃO CEREBRAL A CULTURA DA EXAUSTÃO DIGITAL E A ESTÉTICA DA SATURAÇÃO**
ANDRÉ PEZZOTTI 63

7- **JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANDRÉA CRISTINA PACHECO GUEDES.....71

8- **CONTEXTOS ARTÍSTICOS NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA**
ANDRÉIA REBEQUE DA MOTTA.....76

9- **A INFLUÊNCIA DO LATIM VULGAR NA FORMAÇÃO DO PORTUGUÊS ARCAICO**
ANDREZA DOS SANTOS GOMES.....82

10- **DESENHO INFANTIL: PERCURSO E REFLEXÕES A PARTIR DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DO DESENHO**
APARECIDA MARGARETE CASTRO FERREIRA.....90

11- **INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS**
ARIADNE BARRETO DOS SANTOS.....98

12- **AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO**
BRUNA MARTINS DE AQUINO.....108

13- **A PSICOMOTRICIDADE NO APOIO AO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CAROLINA MARIN ORNELAS.....114

14- **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E EXPERIÊNCIA**
CATARINA SILVEIRA RAMOS 122

15- **YOGA NA ESCOLA: UMA PRÁTICA PARA A LIBERDADE**
CATIA ALVES DE SENNE.....130

16- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA OS BEBÊS E CRIANÇAS**
CÁTIA BORGES DA ROCHA 138

17- **LETRAMENTO EDUCAÇÃO INFANTIL**
CELIA NEVES DO NASCIMENTO.....145

18- **PROTAGONISMO INFANTIL E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS INTEGRAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CLAUDIA BOTELHO BARBOSA DA SILVA 151

19- **O IMPACTO DA TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS**
CRISTIANE ALUISIA DOS SANTOS 160

20- **A NATUREZA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS**
CRISTINA OLIVEIRA SOUZA DA SILVA 166

21- **O QUE OS BEBÊS FAZEM NO BERÇÁRIO? UM OLHAR SOBRE A ROTINA NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
DANIELA SOARES DOS SANTOS SILVA.....174

22- **O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES**
DANILO JOSE CLAUDINO.....182

23- **ESTÉTICA DO SABER: AS POTENCIALIDADES DA ARTE NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS E EMANCIPATÓRIAS**
DEBORA CRISTINA GUILHERME ADÃO.....188

24- **NEUROPSICOPEDAGOGIA E EMOÇÕES NO APRENDIZADO: ESTRATÉGIAS NEUROPSICOPEDAGÓGICAS PARA AJUDAR ALUNOS A GERENCIAR EMOÇÕES EM SALA DE AULA**
DIÓGENES NEEMIAS ALVARENGA.....194

25- **A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA A APRENDIZAGEM**
DIVANICE PEREIRA LIMA 203

26- **O RETORNO DO CURSO DE MAGISTÉRIO: PRÓS E CONTRAS**
EDILEIDE DE SOUZA SANTOS 211

27- **OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**
EDILENE NOGUEIRA ROCHA.....223

28- **ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**
ELAINE MONREAL COSTA.....228

29- **A INTEGRAÇÃO DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO INTERDISCIPLINAR E SUSTENTÁVEL**
ELAINE RODRIGUES DO NASCIMENTO.....234

30- **INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: POR UMA APRENDIZAGEM ATIVA NA INFÂNCIA**
ELIANA APARECIDA FERRAZ DA SILVA OKAWA.....241

31- **ESCOLA: ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA A INCLUSÃO**
ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO.....249

32- **O USO DE CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM DE PIAGET E VYGOTSKY**
ERICA TOME DOS SANTOS.....256

33- **A IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES E AUXILIARES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS**
ELIANE PEREIRA DE OLIVEIRA 261

34- **A IMPORTÂNCIA DO LIMITE E A RECONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA**
ELIZABETE CAMPOS LEOPOLDINO.....271

35- **O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL**
EVELYN RENATA CERDEIRINHA 277

36- **ARTE COMO EXPERIÊNCIA: PROCESSOS CRIATIVOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**
FABIANA BASTOS NUNES DE JESUS 283

37- **MULHER AFRICANA ESCRAVIZADA NO PERÍODO BRASIL COLÔNIA**
FERNANDA BORGES DA SILVA.....289

38- **O BRINCAR COMO LINGUAGEM FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**
FERNANDA HALABIYAH OGAWA.....296

39- **A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FERNANDA RODRIGUES HONORATO SOARES 305

40- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA QUESTÃO INEGOCIÁVEL, PORÉM, UMA REALIDADE POSSÍVEL?**
FRANQUELENE DONAI BARROS PEREIRA FORTUNATO.....311

41- **A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL**
GARDENIA FERREIRA LIMA.....318

42- **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO**
GILMARA REGIS DA SILVA.....324

43- **A ADOLESCÊNCIA E A MUDA VOCAL**
GILSON MOURA DOS SANTOS.....329

44- **BRASIL E O RACISMO ESTRUTURAL: UM OLHAR SOBRE SUAS RAÍZES E SEUS EFEITOS CONTEMPORÂNEOS**
GRACIANE LEANDRO BIRIBILI 336

45- **TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI**
IVAN CANOLETTO RODRIGUES.....346

46- **AS DIMENSÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
IVANA COLOMBO FREIRE SILVA 351

47- **EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**
JANAINA DE MELO MONTEIRO 359

48- **O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALFABETIZAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO**
JESSICA MARIA DE ANDRADE.....365

49- **O LEVIATÃ**
JULIANA BORGES 376

50- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALTAS HABILIDADES DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO BRASIL**
JULIANA CARDOSO ANDRIASSA.....383

51- **INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
KEILA REGINA RAMOS GONÇALVES.....391

52- **RELAÇÃO ESCOLA E FAMILIAS: A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**
KELLY VIMER VIRÍSSIMO.....398

53- **COLAPSO DA SAÚDE DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**
LARISSA NEVES DA SILVA.....404

54- **A CONSTRUÇÃO GEOMÉTRICA COMO FORMA DE ENSINO NA GEOMETRIA**
LEONARDO SILVA DE MOURA.....411

55- **A DIFICULDADE NO DIÁLOGO DA GESTÃO ESCOLAR COM A COMUNIDADE DO ENTORNO**
LISLEY TUCCI DA SILVA 418

56- **JOGOS DIGITAIS NO AMBIENTE ESCOLAR: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA A LÍNGUA PORTUGUESA**
LUCIANO JOSÉ BARBOSA.....425

57- **FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVAS DECOLONIAIS: EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO AMAZONAS (MANAUS - AM)**
LUCILENE DACIULIS CAETANO.....434

58- **A IMPORTÂNCIA DOS DIREITOS HUMANOS NA SALA DE AULA: CONSTRUINDO UMA CIDADANIA CONSCIENTE**
MARCIA DE LIMA FEITOSA.....441

59- **A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO AEE - ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**
MARIA APARECIDA DA SILVA PEREIRA COSTA.....448

60- **O RESGATE DAS BRINCADEIRAS POPULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA APARECIDA DE SOUZA OSHIMA.....455

61- **A ARTE COMO EXPRESSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO**
MARIA CRISTINA DE FREITAS.....461

62- **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: COMO COLOCAR EM PRÁTICA**
MARIA JOSE DA SILVA DURAN.....467

63- **COMO PREPARAR CANTINHOS ESTÉTICOS EM CRECHES PARA ESTIMULAR O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS**
MARIA JULINHA DE SOUZA PESSOA.....474

64- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL (0 A 5 ANOS)**
MARILENE DA SILVA SANTOS.....481

65- **A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES**
MARTA APARECIDA MARTILIANO MARQUES.....488

66- **A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO**
MICHELLE ARRAIAS BARBOZA.....493

67- **OS INDÍGENAS REAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÃO SOBRE ESTEREÓTIPOS, PROPOSTAS E INDICAÇÕES A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE - POVOS INDÍGENAS - ORIENTAÇÕES PEDAGOGICAS**
MONICA BATISTA DA SILVA 501

68- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA CRIANÇAS**
NEIDE ALMEIDA DA SILVA.....509

69- **NEUROPSICOPEDAGOGIA E INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**
PAMELA DE MATOS ALVES.....515

70- **CONFLITOS, RESISTÊNCIAS E AVANÇOS: A TRAJETÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS NO SÉCULO XX**
RENATA PIRES DE FIGUEIREDO.....522

71- **O USO DOS JOGOS PARA ESTIMULAR A INTERAÇÃO SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR**
ROBERTA RAMOS BRITO SOARES.....531

72- **TRAJETÓRIA E LUTAS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO HISTÓRICO**
ROGÉRIO CALIXTO DIAS.....537

73- **LUDICIDADE NA PRÁTICA ESCOLAR: ESTRATÉGIAS, FORMAÇÃO E DESAFIOS**
ROSANA EDMÉRCIA AMATTO ABREU 548

74- **DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO ENSINO FUNDAMENTAL**
ROSENIL SANTOS FERREIRA.....556

75- **A PSICOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL**
ROSILANE BRANDÃO TANAKA.....565

76- **O FAZER ARTÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
SAMARA SOUZA ARAÚJO.....573

77- **O PAPEL DO EDUCADOR NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
SANDRA SILVA DE SOUZA.....584

78- **ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO MEC PARA AEJA-1º SEGMENTO LÍNGUA PORTUGUESA**
SEVERINA ENEIDA DA SILVA 592

79- **O LÚDICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES: BRINCANDO TAMBÉM SE APRENDE**
SHEYLA BARRETO.....600

80- **A LUDICIDADE COM CRIANÇAS AUTISTAS**
SILVIA LEMOS SANTOS OLIVEIRA 610

81- **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESSENCIAL E CRÍTICA**
SILVIA MABEL DE SOUZA ROCHA 620

82- **A INTERSECÇÃO ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO SUJEITO SURDO**
SIMONE OLIVEIRA MARQUES.....627

83- **O PAPEL DA FAMÍLIA NO ACOMPANHAMENTO DA VIDA ESCOLAR DA CRIANÇA**
SIRLENE NUNES DE SOUZA PEREIRA.....635

84- **DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: INOVAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**
SONIA ALVES SALGADO 640

85- **PSICOMOTRICIDADE E SUA RELEVÂNCIA**
SONIA REGINA RIBEIRO GONZALEZ.....647

86- **A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E ENGAJAMENTO EM CRIANÇAS**
SORAIA BIANCA CORRÊA DAMASCENO.....652

87- **A IMPORTÂNCIA DO SANEAMENTO BÁSICO PARA A SAÚDE PÚBLICA E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**
SORAIA CASTRO PEREIRA CARVALHO.....662

88- **APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SORAIA DA SILVA TRINDADE.....670

89- **EJA E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES, MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**
STEFANE SILVA.....678

90- **ENTRE O TEXTO E A GRAMÁTICA: A ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE SENTIDO**
TACIANE QUADRADO LOPES DA SILVA.....682

91- **O ENSINO FUNDAMENTAL E O DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DO ENSINO DE ARTES**
TAIS DA COSTA NASCIMENTO DA SILVA.....689

92- **A IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TALITA FIM DOS SANTOS.....697

93- **O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, ADAPTAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS**
TAMIRES SABINO DOS SANTOS.....705

94- **A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA SUSTENTÁVEL**
TÂNIA CRISTINA LOURENÇÃO.....709

95- **A COMUNIDADE COMO SUJEITO ATIVO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS**
TATIANE DOS SANTOS FERREIRA FONSECA.....713

96- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
THAIS FIDELIS DE PAULA SILVA.....719

97- **A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA DA FAMÍLIA NA ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DA FORMAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
THALITA LOPES DE ALMEIDA.....727

98- **A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - HISTÓRIA E LEITURA**
VALDETE CELESTINA DO NASCIMENTO SOUZA.....734

99- **DEFICIÊNCIA AUDITIVA A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS**
VALÉRIA BORGES DE SOUZA PEREIRA 743

100- **EDUCAÇÃO ALIMENTAR COMO DIREITO**
VALÉRIA DO AMARAL CUNHA SOUSA.....750

101- **A FORMAÇÃO DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS**
VANDERLÉIA ALVES MADEIRA.....757

102- **DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NA EMEF PROFª ELIZA RACHEL DE QUEIROZ**
VERONICE PEREIRA DE SENNA 764

103- **INFÂNCIA EM MOVIMENTO: A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VITOR HENRIQUE DA COSTA.....773

104- **A REPÚBLICA BRASILEIRA "VISTA" PELOS DEBAIXOS**
ZENILDO LEAL.....781

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM INOVADORA E HUMANIZADA

ADRIANA NASCIMENTO CAMPOS

RESUMO
Este artigo discute a inserção das tecnologias digitais no contexto da educação infantil, analisando suas potencialidades pedagógicas e os desafios que envolvem seu uso com crianças pequenas. A abordagem considera os aspectos do desenvolvimento infantil, as orientações legais e as práticas educativas que incorporam a tecnologia de maneira ética, criativa e significativa. Reflete-se sobre o papel do educador diante das transformações tecnológicas e da necessidade de mediação ativa para que o uso dos recursos digitais seja formativo, interativo e promotor da autonomia. A tecnologia, quando bem orientada, pode favorecer o brincar, a linguagem, a imaginação e o protagonismo infantil.
Palavras-chave: Tecnologia; Educação infantil; Inovação; Mediação docente; Aprendizagem lúdica.

Introdução

Vivemos em uma sociedade permeada pela tecnologia em todas as suas dimensões, e a infância contemporânea cresce em meio a telas, sons, imagens e interações digitais. A educação infantil, como espaço formativo fundamental, não pode ignorar esse cenário. Incorporar a tecnologia no cotidiano escolar não significa apenas introduzir aparelhos eletrônicos, mas repensar as práticas pedagógicas à luz de novas linguagens, formas de expressão e possibilidades de aprendizagem. Nesse contexto, torna-se essencial refletir sobre os modos adequados, críticos e sensíveis de integrar a tecnologia à educação das crianças pequenas.

É comum ouvir argumentos contrários ao uso da tecnologia na primeira infância, muitos deles baseados em receios legítimos sobre exposição excessiva, passividade ou prejuízos ao desenvolvimento. No entanto, estudos recentes têm demonstrado que, quando mediadas por adultos conscientes e bem formados, as tecnologias podem ser instrumentos valiosos para enriquecer o repertório das crianças, estimular sua criatividade e favorecer aprendizagens significativas. O problema, portanto, não reside na tecnologia em si, mas no modo como ela é inserida no ambiente educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância de incluir as tecnologias digitais na educação infantil, ressaltando que as crianças devem ser incentivadas a explorar diferentes linguagens, incluindo a tecnológica, de forma ética e crítica. O documento não propõe a substituição do brincar, da interação ou da ludicidade por recursos digitais, mas aponta a necessidade de integrá-los como mais uma ferramenta expressiva e investigativa, capaz de potencializar experiências já valorizadas no campo da infância.

O uso da tecnologia na educação infantil deve estar a serviço do desenvolvimento integral da criança, respeitando seus ritmos, interesses e formas de interação com o mundo. A tela não deve ser o centro da atenção, mas um ponto de partida para descobertas, diálogos e criações. Vídeos curtos, músicas interativas, jogos educativos, aplicativos de contação de histórias e ferramentas de desenho digital são exemplos de recursos que, se bem utilizados, podem favorecer a linguagem, o raciocínio lógico, a coordenação motora e a expressão artística.

Outro aspecto importante é a mediação do adulto nesse processo. O papel do educador é fundamental para garantir que o uso da tecnologia ocorra com intencionalidade pedagógica e alinhamento aos objetivos de aprendizagem. O professor não deve se limitar a um papel técnico, mas precisa ser um curador de conteúdos, um provocador de reflexões e um facilitador de experiências significativas. Isso exige formação contínua, criticidade e sensibilidade para interpretar as necessidades do grupo e planejar o uso

dos recursos de forma pertinente.
Além da mediação direta, é preciso que as instituições de educação infantil pensem a tecnologia de maneira transversal em seus projetos pedagógicos. A infraestrutura adequada, o acesso equitativo aos equipamentos, o cuidado com a segurança digital e a formação coletiva das equipes são condições indispensáveis para que a inovação ocorra com qualidade e responsabilidade. A gestão escolar, nesse sentido, tem papel central na definição de políticas de uso e no acompanhamento das práticas.
É necessário ainda considerar o papel da família nesse cenário. Muitas crianças já têm contato com tecnologias desde muito cedo no ambiente doméstico, o que reforça a necessidade de diálogo entre escola e família sobre os usos mais adequados, os limites e as possibilidades. A escola pode atuar como espaço de orientação e conscientização, ajudando os responsáveis a compreenderem os impactos positivos e negativos da tecnologia no desenvolvimento infantil e promovendo seu uso responsável.
Portanto, este artigo propõe uma análise crítica e construtiva da relação entre tecnologia e educação infantil, buscando identificar caminhos para que a inovação pedagógica não exclua os princípios da ludicidade, da escuta ativa e do respeito à infância. Com base em referências legais, teóricas e práticas, busca-se contribuir para o debate sobre como as tecnologias podem ser aliadas da aprendizagem e da humanização, desde que utilizadas com responsabilidade, ética e intencionalidade educativa.

1 – Fundamentos Teóricos e Legais para o Uso da Tecnologia na Educação Infantil

A presença da tecnologia no cotidiano das crianças é uma realidade inegável e, por isso, torna-se fundamental que os educadores compreendam os fundamentos teóricos que sustentam seu uso pedagógico na educação infantil. A aprendizagem, conforme abordada por teóricos como Piaget, Vygotsky e Papert, ocorre por meio da interação da criança com o meio, com os objetos e com os outros. A tecnologia, nesse sentido, deve ser vista como mais uma linguagem possível entre tantas outras, capaz de proporcionar experiências interativas e investigativas que estimulam o desenvolvimento integral.
Jean Piaget argumentava que a criança aprende por meio da ação, da exploração e da construção ativa do conhecimento. As tecnologias digitais, quando bem utilizadas, ampliam o campo de exploração sensorial, cognitiva e simbólica. A interação com sons, imagens, movimentos e respostas imediatas presentes em alguns recursos digitais favorece a aprendizagem por descoberta, respeitando o estágio de desenvolvimento da criança e valorizando sua autonomia e protagonismo.
Lev Vygotsky, por sua vez, ressaltava a importância das interações sociais e da linguagem na construção do pensamento. A mediação do adulto tem papel essencial para que a criança atribua sentido às experiências tecnológicas. Assim, o uso de recursos digitais não pode ser solitário nem passivo: deve ser acompanhado por uma escuta ativa do educador, que estimule a reflexão, a expressão verbal e a apropriação simbólica do conteúdo explorado. A tecnologia, portanto, deve potencializar a interação, e não substituí-la.
Seymour Papert, criador do conceito de “construcionismo”, defendeu o uso da tecnologia como ferramenta para que a criança “construa algo significativo”, desenvolvendo seu pensamento computacional, sua criatividade e sua capacidade de resolver problemas. Em sua visão, a criança aprende melhor quando engajada em projetos nos quais pode experimentar, errar, recomeçar e compartilhar descobertas. Essa abordagem se alinha às práticas pedagógicas inovadoras que visam promover uma aprendizagem ativa e autoral.
Do ponto de vista legal, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece as tecnologias digitais como linguagem e meio de expressão, propondo que as crianças sejam expostas a diferentes meios de comunicação e culturas digitais. A BNCC para a Educação Infantil sugere que as tecnologias sejam integradas de forma ética, crítica, segura e criativa, sem substituir as demais experiências fundamentais da infância, como o brincar, a convivência e a exploração do mundo

físico.
Além da BNCC, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e documentos internacionais como as Diretrizes da UNESCO para o uso de tecnologia na educação infantil também reforçam que o uso desses recursos deve ser orientado por intencionalidade pedagógica, equilíbrio e respeito às necessidades do desenvolvimento infantil. A tecnologia não deve ser entendida como fim, mas como meio para expandir a experiência da criança com o mundo.
É importante destacar que os fundamentos teóricos e legais convergem para uma compreensão ampliada do papel da tecnologia na educação infantil: ela deve ser inserida de forma planejada, contextualizada e com critérios claros. A ausência de mediação, o uso excessivo e a exposição indiscriminada a conteúdos inadequados são práticas desaconselhadas, pois podem comprometer o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças.
Portanto, cabe à escola e ao educador assumir uma postura crítica, investigativa e ética diante da presença da tecnologia. Ao fundamentar-se em teorias sólidas e nas orientações legais vigentes, a escola pode fazer escolhas conscientes e coerentes, que valorizem o desenvolvimento humano e preparem as crianças para os desafios do mundo contemporâneo, sem abrir mão das experiências fundamentais da infância.

2 – Estratégias Pedagógicas para o Uso Significativo da Tecnologia na Educação Infantil

A introdução da tecnologia na educação infantil deve ser cuidadosamente planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos. A primeira estratégia eficaz é a utilização de recursos digitais como complemento às atividades tradicionais, não como substitutos. Por exemplo, uma roda de leitura pode ser enriquecida com a apresentação de um livro digital animado, seguido de conversas e dramatizações feitas pelas crianças. Essa abordagem mantém a essência das práticas da infância enquanto amplia suas formas de expressão e apreensão do conteúdo.
A produção de vídeos pelas próprias crianças, com apoio do professor, é outra estratégia que estimula a linguagem, a organização do pensamento e o trabalho em grupo. Ao registrar uma apresentação teatral, uma experiência científica ou uma entrevista com os colegas, as crianças exercitam a oralidade, a escuta, a expressão corporal e a compreensão de sequência lógica. Além disso, sentem-se valorizadas ao verem seus trabalhos compartilhados com os colegas e com as famílias.
O uso de jogos educativos digitais também pode ser uma estratégia eficaz, desde que selecionados criteriosamente. Jogos que envolvam contagem, pareamento, formação de palavras, identificação de formas ou resolução de problemas estimulam o raciocínio lógico, a atenção e a memória. No entanto, é importante limitar o tempo de uso, garantindo que esses jogos sejam intercalados com atividades físicas, sensoriais e simbólicas, fundamentais para o desenvolvimento infantil.
Ferramentas como quadros interativos, tablets e projetores podem ser utilizadas para promover explorações coletivas. Um passeio virtual por um zoológico, uma visita interativa a um museu ou uma exploração de mapas digitais pode enriquecer os projetos pedagógicos e proporcionar vivências que seriam inacessíveis no espaço físico da escola. Nesses momentos, o professor atua como mediador, contextualizando, ampliando e conectando os saberes digitais com a realidade vivida.
As tecnologias também podem ser aliadas no registro e na documentação pedagógica, envolvendo as crianças no processo. Fotografar produções, gravar relatos sobre atividades realizadas, montar portfólios digitais e criar murais virtuais com imagens e comentários das crianças são formas de valorizar suas experiências e promover a metacognição, ou seja, a reflexão sobre o próprio aprendizado. Essa estratégia também fortalece o vínculo entre escola e família.
Outra prática inovadora é o uso da programação desplugada, que estimula o pensamento computacional sem o uso direto de telas. Brincadeiras com comandos, sequência de instruções, desafios de lógica e jogos com robôs simples de encaixe promovem habilidades cognitivas importantes, como

planejamento, antecipação e resolução de problemas. Além disso, preservam a ludicidade e o movimento, tão essenciais na infância.

É fundamental que o professor utilize a tecnologia como ponte entre o mundo digital e o mundo físico, criando propostas híbridas que valorizem o corpo, o espaço e a convivência. Por exemplo, após assistir a um vídeo sobre animais, as crianças podem construir maquetes, dramatizar comportamentos ou produzir cartazes com o que aprenderam. A tecnologia, nesse caso, atua como recurso disparador para a ação concreta e criativa.

Por fim, é importante ressaltar que a tecnologia deve estar a serviço do protagonismo infantil. As crianças devem ser autoras, e não apenas receptoras de conteúdo. Criar histórias, fazer pesquisas com ajuda do professor, gravar músicas, registrar experiências e compartilhar produções são formas de garantir que o uso da tecnologia seja ativo, significativo e condizente com a lógica da infância. Quando bem utilizada, a tecnologia amplia o brincar, favorece o aprendizado e fortalece a cidadania desde cedo.

3 – Desafios e Possibilidades da Inserção Tecnológica na Educação Infantil

Apesar do potencial transformador da tecnologia na educação infantil, sua inserção ainda enfrenta muitos desafios. O primeiro deles é a resistência cultural de parte da comunidade escolar, especialmente de profissionais formados em períodos anteriores à popularização do digital. O medo de que a tecnologia substitua o afeto, o brincar e a interação humana é legítimo, mas precisa ser enfrentado com formação, diálogo e experiências práticas que demonstrem o contrário.

Outro desafio é a falta de infraestrutura adequada nas escolas, especialmente nas redes públicas. A ausência de equipamentos, de conexão à internet de qualidade e de espaços adaptados para o uso pedagógico da tecnologia limita as possibilidades de integração efetiva. Em muitos contextos, os recursos são escassos ou inexistentes, o que exige soluções criativas e parcerias com instituições públicas e privadas para garantir o acesso.

A formação inicial e continuada dos professores também é uma necessidade urgente. Muitos educadores não se sentem preparados para utilizar os recursos digitais de forma crítica, segura e pedagógica. Sem formação adequada, o risco é que a tecnologia seja usada de forma acrítica ou, por outro lado, que não seja utilizada por medo ou insegurança. Programas de capacitação permanentes e contextualizados com a realidade da escola são fundamentais para mudar esse cenário.

A superexposição às telas fora do ambiente escolar, em muitos casos, é outro ponto de atenção. Crianças que já passam horas em frente a celulares e tablets em casa podem apresentar dificuldades de concentração, agitação ou isolamento social. A escola precisa atuar como contraponto, propondo um uso equilibrado, intencional e criativo da tecnologia, que promova interação, movimento, reflexão e aprendizagem ativa.

Outro aspecto importante é o acesso desigual às tecnologias entre as famílias, o que pode aprofundar desigualdades se a escola não tiver cuidado. A comunicação com os pais, os registros das atividades e as propostas que envolvam o uso de tecnologia devem considerar as condições reais das famílias. A inclusão digital precisa ser pensada com responsabilidade e justiça social, evitando que a tecnologia seja fator de exclusão.

Por outro lado, as possibilidades são imensas. A tecnologia pode favorecer a documentação pedagógica compartilhada, o diálogo com as famílias, o registro das aprendizagens, a valorização das produções infantis e a aproximação com diferentes culturas, línguas e realidades. Também permite o acesso a materiais adaptados para crianças com deficiência, promovendo inclusão e equidade no ambiente escolar.

A criação de projetos interdisciplinares com uso de tecnologia pode promover aprendizagens ricas, conectando diferentes áreas do conhecimento com a realidade das crianças. Projetos sobre o corpo humano, os animais, o espaço, a natureza ou a cultura popular, por exemplo, podem ser enriquecidos com vídeos, músicas, imagens, jogos e registros digitais feitos pelas próprias crianças. Essa integração amplia horizontes e estimula o

pensamento investigativo.
Portanto, a tecnologia na educação infantil é um caminho repleto de desafios, mas também de possibilidades criativas, inclusivas e formativas. Seu uso deve ser mediado com ética, sensibilidade e intencionalidade pedagógica, valorizando sempre a criança como sujeito ativo, criativo e capaz. Quando aliada ao brincar, ao afeto e à escuta, a tecnologia não empobrece a infância — ela a amplia, a diversifica e a fortalece.

Considerações Finais

A presença da tecnologia na educação infantil é um fenômeno que reflete as transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo. Em um cenário em que as crianças já têm contato com dispositivos digitais desde muito cedo, a escola precisa assumir uma postura ativa e crítica diante desse contexto. Incorporar a tecnologia com intencionalidade pedagógica não significa ceder a modismos, mas reconhecer novas linguagens e possibilidades de interação, sempre com base em princípios éticos e em consonância com o desenvolvimento infantil.
É fundamental compreender que a tecnologia não é, por si só, boa ou ruim. Tudo depende do modo como ela é inserida no cotidiano da criança. Quando utilizada com equilíbrio, propósito e mediação qualificada, a tecnologia pode ampliar o repertório de experiências, enriquecer o brincar, favorecer a investigação e a criatividade, e promover aprendizagens significativas. Nesse sentido, ela deve ser compreendida como aliada, e não como ameaça à infância.
O papel do educador é central nesse processo. A mediação do professor, sua escuta sensível e sua capacidade de contextualizar os recursos digitais são fatores determinantes para que a tecnologia cumpra sua função educativa. É necessário que os professores sejam apoiados com formações específicas, tempo para planejamento e acesso a materiais adequados. A presença de um profissional preparado transforma o uso da tecnologia em oportunidade de diálogo, de produção de sentido e de protagonismo infantil.
A escola, como instituição social, deve refletir criticamente sobre sua proposta pedagógica e garantir que o uso da tecnologia esteja alinhado aos direitos das crianças à convivência, ao brincar, à expressão, à escuta e à exploração. As experiências digitais não podem substituir as interações humanas, o contato com a natureza, o movimento e a ludicidade, mas podem potencializá-las quando integradas com responsabilidade ao projeto pedagógico.
As famílias também desempenham papel importante nesse processo. A parceria entre escola e família é fundamental para alinhar práticas, esclarecer dúvidas e promover o uso consciente das tecnologias. A escola pode orientar as famílias sobre limites, qualidade dos conteúdos e formas de estimular o uso ativo e criativo dos recursos digitais, evitando a exposição passiva e excessiva às telas no ambiente doméstico.
Outro aspecto relevante é a necessidade de políticas públicas que garantam acesso igualitário à tecnologia nas instituições de educação infantil. A infraestrutura adequada, a conectividade, os materiais digitais e a formação de professores devem ser prioridades dos sistemas de ensino, sobretudo nas redes públicas, para que a inovação pedagógica não reforce desigualdades já existentes. A inclusão digital deve ser pensada como parte da inclusão educacional mais ampla.
O uso da tecnologia na educação infantil também pode contribuir para a inclusão de crianças com deficiência, oferecendo recursos adaptados que favorecem a comunicação, a mobilidade e o acesso ao currículo. Aplicativos com leitura por voz, jogos sensoriais e ferramentas visuais interativas ampliam as possibilidades de participação de todos, promovendo uma escola mais equitativa e acessível.
Em suma, a tecnologia, quando incorporada de forma crítica, criativa e ética, pode ser uma potente aliada da educação infantil. Ela não substitui o olhar do educador, o vínculo afetivo ou o valor do brincar, mas pode enriquecer os processos educativos e tornar a aprendizagem mais conectada com o tempo presente. Cabe aos educadores, gestores e formuladores de políticas públicas assumirem o compromisso de formar crianças competentes digitalmente, sem perder de

vista sua essência humana e seu direito a uma infância plena, rica e respeitada.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PRENSKY, Marc. Os nativos digitais estão mesmo aprendendo diferente? Revista Educação, São Paulo, n. 165, p. 42–47, 2008.

UNESCO. Diretrizes da UNESCO para políticas de aprendizagem móvel. Paris: Unesco, 2013. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/. Acesso em: 13 maio 2025.

VALENTE, José Armando. Tecnologia na educação infantil: possibilidades e desafios. In: KENSKI, Vani Moreira; VALENTE, José Armando (Orgs.). Tecnologias e educação: olhares contemporâneos. Campinas: Papirus, 2014. p. 71–86.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OS CONTOS DE FADAS E A TELEVISÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALEXANDRE DESTRO RAMOS

RESUMO

O tema desta pesquisa nasceu da preocupação de muitos educadores em como trabalhar a influência da televisão e dos contos de fadas no dia a dia da criança, considerando a realidade de vida de nossos alunos, hoje profundamente marcada pela experiência televisiva. Observa-se que, diante do impacto que os meios de comunicação exercem sobre a formação da criança, é necessário recorrer à utilização da imagem e do processo dialógico como ferramentas essenciais para a construção da aprendizagem, nesse sentido, torna-se fundamental compreender como os contos de fadas, aliados às representações midiáticas, podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, especialmente no início de sua vida escolar, ou seja, na educação infantil. Em sala de aula, esse trabalho deve ser apresentado de forma a estimular o raciocínio crítico e criativo do aluno, possibilitando que ele não apenas consuma passivamente as informações transmitidas pela televisão, mas que também aprenda a refletir sobre elas, interpretando e ressignificando as mensagens recebidas. A integração entre televisão e literatura infantil, em especial os contos de fadas, pode favorecer a construção de valores, a ampliação do repertório cultural e a promoção da imaginação. Além disso, a abordagem pedagógica que une essas linguagens proporciona ao educador estratégias mais dinâmicas para contextualizar conteúdos, promovendo aprendizagens significativas, portanto, este estudo busca destacar a importância de trabalhar criticamente a televisão e os contos de fadas no ambiente escolar, valorizando-os como instrumentos de mediação no processo educativo e ressaltando seu papel no fortalecimento da formação integral da criança, preparando-a para atuar de maneira reflexiva e criativa diante do mundo contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Contos de Fadas; Televisão; Mídia e Educação; Lúdico.

INTRODUÇÃO

Recriar e renovar o fazer pedagógico dos professores nas salas de aula nunca foi tão importante como agora. Novos paradigmas se colocam para nós educadores neste novo século, fazendo com que busquemos inovações pedagógicas e formas mais eficazes de educar as crianças.

É importante ressaltar que em toda prática educativa o lúdico é fundamental na vida do ser humano e principalmente para a criança (que vive no mundo do faz de conta).

Piaget (Taille: 1992) mostra em seu estruturalismo genético que todas as crianças passam por estágios de estruturação de pensamento em crescente complexidade psicogenética. O que se busca nesta fase de desenvolvimento é principalmente a socialização e o contato da criança com o mundo que a cerca.

A prática educativa do professor-educador deve buscar situações de aprendizagem em que ele em todas as suas ações seja um mediador do educando.

A intencionalidade colocada pelo educador ao propor uma atividade em sala de aula, faz com que os objetivos que se tem nesta fase da educação sejam plenamente alcançados. Novelas, seriados, desenhos animados, noticiários..., qualquer programa de televisão pode ser usado na sala de aula para introduzir ou aprofundar conteúdos e para discutir valores e comportamento. Ela usa ação, imagens e sons especialmente selecionados para prender a atenção da garotada. É capaz de desenvolver a imaginação, ajuda na formação de memórias de longa duração e é um ótimo recurso para o entretenimento.

É notável o fascínio que a TV proporciona nas pessoas em especial nas crianças, o desenho animado as series infantis, os comerciais, musicais, a cor, os personagens, tudo contribui para chamar sua atenção e prendê-la diante do aparelho.

Esse meio de comunicação de massa, que faz parte do dia-a-dia de milhares de pes-

soas é tão importante quanto controverso, despertando assim o amor e ódio de muitos educadores, psicólogos e sociólogos. Alguns dizem que a TV aliena e emburrece. Outros acusam de promover a violência e o consumismo.
A televisão e a escola costumam ser colocadas em campos adversários do debate social. Contudo, ela não é um monstro e, se bem utilizada, pode se transformar em uma ótima ferramenta para a educação.
Para que produza resultados positivos na aprendizagem dos educandos, o uso da televisão em sala de aula deve ser mediado pelos educadores, porém, os mesmos devem planejar antecipadamente os conteúdos que serão abordados. Pois sem critérios e objetivos pedagógicos claros, a televisão pode virar embromação.
Entretanto, quando não se tem uma proposta clara quanto à ação proposta, o simples ato de colocar as crianças para assistir TV apenas preenche o tempo.
A relação prazer, entretenimento e aprendizagem são possíveis, portanto, não dá para desprezar uma ferramenta pedagógica com tamanho poder de sedução e acessibilidade.
A influência que a programação televisava causa em nossos educandos é de suma importância, podendo contribuir positiva ou negativamente em sua formação.
Qual a influência que a programação da televisão brasileira causa na educação infantil? A televisão realmente exerce poderosa influência em nossa cultura, reflete, recria e difunde o que se torna importante socialmente? Qual o papel do educador como mediador desse meio de comunicação de massa?
Essas questões ilustram a incógnita que persiste por décadas nas mentes de educadores do Brasil e do mundo.
Portanto, este trabalho tem por objetivo pesquisar os prós e contras da mídia televisiva, mostrando como um veículo de extrema expressão pode contribuir para a melhoria na aprendizagem dos educandos brasileiros, constituindo num importante papel educativo.

A TELEVISÃO E A CRIANÇA

Todos os dias milhões de crianças do mundo inteiro prendem-se aos acontecimentos e encantamentos dos programas de T.V.
Nem sempre são os "supostos" programas infantis os preferidos por este público. Na verdade, novelas são alguns dos programas de maior audiência entre os pequenos telespectadores.
Elas escolhem o que mais lhes interessa. Há critérios de censura, pela própria emissora de TV ou governo, porém, grande parte do público infantil tem autonomia quanto ao uso da televisão.
Diferente do cinema, do teatro ou das revistas, a TV não bate à porta, pedindo entrada. Ela já se encontra instalada confortavelmente no lugar mais nobre da sala.
A criança ao ver televisão nem sempre está acompanhada de um adulto. Isto contribui para que manipule o aparelho e assista a programação que queira, sem restrições.
Na busca de tempo livre, muitos pais simplesmente transferem para a televisão os cuidados maternos e paternos, ou por comodismo ou por impossibilidades, principalmente onde não existe espaço para lazer.
Algumas observações realizadas em ambientes educacionais mostram que até a idade de dois anos ainda existem dificuldades da criança seguir uma história e compreender o encantamento das imagens.
Animais e crianças chamam mais atenção, pois podem ser identificados com facilidade.
Entre 2 e 3 anos inicia-se o fascínio pelo movimento, elas podem distinguir as ações de seu mundo quotidiano para lentamente integrá-los ao imaginário.
Perto dos 4 anos a criança se interessa por histórias mais longas, mais elaboradas.
Essa evolução prossegue podendo sofrer distorções, principalmente entre quatro e cinco anos, quando a criança está afirmando seu próprio "eu".
Nessa fase ela entra igualmente num processo de socialização formal, que é a escola.
Em um processo de evolução contínuo, a criança, portanto, distingue aos poucos o que a TV lhe apresenta e que pertence apenas ao domínio da fantasia.

O QUE A CRIANÇA VÊ NA TV

Quando falamos de televisão, devemos falar também do contexto cultural no qual o país

está inserido.
Basta ligar a televisão para ver que a maior parte dos programas infantis exibidos é estrangeira, são desenhos animados, seriados infantis ou juvenis, concursos de sósias, novelinhas infantis.
São inúmeros os programas importados de outros países, que se apropriam do horário televisivo brasileiro. Segundo Baccega "Hoje não é possível pensar a realidade brasileira sem televisão. Ela conforma desejos, influencia a categorização dos anseios, generaliza particularidades, compõe o tecido da cultura, enfim, educa." (2002:07)
Pesquisas realizadas por Sérgio Caparelli (1998:151), revelam que em se tratando de porcentagem na programação infantil atual, a programação nacional atinge cerca de 12 por cento e a estrangeira aproximadamente 88 por cento.
Isso mostra que existe uma preocupação maior na produção de programas adultos do que para crianças (telenovelas, programas de variedades), propiciando a importação de conteúdos infantis para sua veiculação em território brasileiro.
Ao lado da programação brasileira, temos a todo o momento parcelas de sua emissão dedicadas a desenhos animados estrangeiros. Porém, no computo geral, são tidos como programas de origem brasileira.
Vale lembrar que sai mais barato importar um desenho do que produzi-lo no país.
A falta de investimento nacional na programação infantil pode ser explicada pela função que a televisão ocupa numa sociedade capitalista como a brasileira.
Como esse meio de comunicação é explorado pela iniciativa privada, seu objetivo principal é o lucro.

A TELEVISÃO E A ESCOLA

A linguagem mais fácil de compreender o mundo é a linguagem visual, Paulo Freire defendia a importância de se aprender a "ler" o mundo, a ler a palavra mundo.
Em Cartas à Guiné-Bissau Freire explicitou esse tema escrevendo: "Na verdade, o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede – a da 'leitura' do mundo". (1977:65) Antes da nossa alfabetização nosso primeiro contato é com imagens, e é por meio delas que auxiliam o nosso aprendizado, descobrindo alguns significados do mundo.
Segundo ROSSI (2003:104) na sociedade contemporânea em que estamos expostos há uma grande quantidade de imagens, mas não estamos acostumados a pensar sobre elas.
Conduzir a observação para que os alunos percebam as imagens e possam analisá-las, ao mesmo tempo em que as potencializam podem surgir várias leituras e interpretações. Tedesco (1998:60) afirma que na tradição do ocidente a imagem sempre foi supervalorizada em relação ao texto escrito.
Assim sendo, podemos assegurar que a comunicação de massa pode dar à educação métodos e procedimentos para formar a competência comunicativa do educando
Na figura representada por um Bizonte desenhado na Caverna de Altamira, na Espanha, mostra-nos que desde os primórdios o homem utiliza-se imagens para se comunicar e se expressar.
Para Jung (1997:174) a imagem é uma das formas mais amplas de comunicação.
Podemos afirmar então, que a criança chega à escola já alfabetizada, não na alfabetização que se refere à escritura, mas na alfabetização audiovisual.
A alfabetização que o educando traz é uma alfabetização ligada aos meios de comunicação, sobretudo, à televisão, que aos livros.
A televisão e a escola costumam ser colocadas em campos adversários do debate social, porém, seu conteúdo traz uma aquisição de conhecimentos extraclasse importantíssimos para o trabalho pedagógico em sala de aula.
Segundo o Professor Barros Filho: "A televisão é o principal manancial de referenciais cognitivos dos alunos, e muitos professores têm um preconceito tão grande que se tornam incapazes sequer de reconhecer esses mananciais" (1996:12).
Sendo um dos principais meios de aquisição de conhecimentos, a televisão, não pode mais ser desconsiderada, pelos educadores brasileiros.
Esse meio de comunicação se tornou para nós, absolutamente imprescindível em ter-

mos de lazer e informação.
A criança quando está em casa, tendo televisão, ela vê desenhos animados, novelas, programas musicais entre outros programas.
Há também as chamadas televisões educativas, onde o compromisso com a cultura, o bom gosto, o entretenimento saudável e construtivo é também apreciado por muitas crianças.
Portanto, a televisão na vida dos educandos brasileiros, torna-se uma ferramenta de aquisição da "cultura informal", que contribui com uma grande parcela no desenvolvimento intelectual do aluno, ou seja, ela se torna uma escola paralela à escola convencional.
Sabemos que a educação é muito mais importante para o desenvolvimento socioeducativo do país do que vários outros fatores de produção.
O uso da televisão em sala de aula deve ser apresentado de forma a estimular o raciocínio crítico e criativo do aluno, significa que o educador deve ter a oportunidade de escutar posições alternativas, mesmo antagônicas, sobre os assuntos mais importantes.
A televisão introduziu-se na sala de aula como uma fonte de educação que não pode ser ignorada pelo professor. Educação não é instrução, segundo Freire (2000:47) educar é construir, é libertar o ser humano criando possibilidades e estabelecendo comunicação entre a construção da aprendizagem.
A escola tem uma grande parcela de responsabilidade pela democratização do saber, paralelamente à escola, e com um imenso poder no que se refere a influencias culturais, está a televisão, a qual trabalha com signos que clamam por seus significados nos próprios significantes, ou seja, é como se os signos que compõem a TV não necessitassem de referentes, e atingissem diretamente os sentido, as emoções, diferentemente do que acontece com os signos da linguagem verbal, com a leitura-escrita, com os livros, nos quais se baseia a escola.
A televisão exerce um importante papel no sistema comunicativo, um grande desafio das escolas, é deixar de compreender a educação apenas como instrução, referindo-se à linguagem escrita e aos livros didáticos, como seu principal meio de transmissão.
É preciso deixar de encarar a televisão como inimiga, apenas pelo fato de ela ser divertida – o que é divertido também pode educar.

TELEVISÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL – A TV FREQUENTA A ESCOLA

Poucas pessoas relacionam a televisão com a aprendizagem, e sim com o entretenimento, pode-se também observá-la com olhos educativos, a fim de averiguar a possibilidade de tornar a educação mais significativa.
O tema desta pesquisa nasceu da preocupação de muitos educadores em como trabalhar a influência da televisão no dia-a-dia da criança considerando a realidade de vida de nossos alunos, hoje profundamente marcada pela experiência televisiva observa-se que é necessário recorrer à utilização de imagem e do processo dialógico, para a construção da formação do aluno, especialmente no início de sua vida escolar, ou seja, na educação infantil.
Falar mal de televisão brasileira é tão comum quanto reconhecer sua importância na formação da cultura nacional. É claro que a televisão trouxe alguns problemas:
Com o advento da televisão, diminuiu-se em muitos lares a conversa doméstica. A televisão hipnotiza a família e ninguém conversa com ninguém.
Os hábitos das famílias mudaram. Habituadas à televisão desde a infância, as novas gerações cresceram em um ambiente muito distinto daquele que cercava as crianças da primeira metade do século. Havia mais tempo de convívio com os pais.
A televisão tem despejado sobre nós uma soma de violência, erotização precoce de jovens e crianças e estímulo ao consumismo, que não estão só nos filmes e seriados de outros países, mas também no dia-a-dia real dos noticiários, nos desenhos animados que crianças teimam em assistir com os olhos arregalados.
Esses são alguns aspectos negativos que encontramos na televisão. E o lado bom? E o entretenimento? E a cultura? A informação e a companhia nas horas de solidão?
Diante de tantas divergências sobre o uso da televisão como um meio de contribuição educacional, esta pesquisa levará os educa-

dores a refletirem sobre a relação formal e informal da televisão, como aproveitar a informação que adentra os muros da escola, um conhecimento que não está sendo tão aproveitado em sala de aula como deveria, por exemplo, a questão da cidadania, democracia e civilidade.

OS PAIS E A CONVIVÊNCIA COM TV NO LAR

Segundo (Barros Filho, 1996:12), "A televisão é o principal manancial de referenciais cognitivos dos alunos".

Uma pesquisa do IBGE (1997), mostrou que 92% das pessoas passam no mínimo 3 horas diárias em frente à televisão, sendo que para 75% a televisão é distração favorita.

Apesar das crianças gostarem mais de desenhos animados, acabam assistindo mais a programas considerados de adultos por influência dos pais, pois assistem a novelas junto com eles, no entanto, alguns pais deixam seus filhos assistirem aos programas televisivos sozinhos, enquanto realizam algumas atividades domésticas.

Neste contexto, alguns pais o que mais fazem para entreter seus filhos quando estão em casa é assistir televisão com eles, como diz MARCONDES FILHO, 1990:15 "há lares em que a televisão fica ligada o dia inteiro, as vezes até sem que ninguém a assista: é um aparelho falando sozinho.

Os programas que os filhos veem na TV influenciam na sua educação tanto na escola quanto em casa.

Considera-se que programas educativos podem auxiliar na aprendizagem dos mesmos.

O PROFESSOR E A TELEVISÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), em seu título II, art. 2, afirma que: "a Educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Verifica-se, portanto, uma preocupação com a formação moral da educação e uma intenção em contemplá-los nas propostas que se apresentam à sociedade.

Como instituição especificamente destinada à educação, a escola deve empenhar-se na formação moral de seus alunos.

Cabe à escola estruturar-se para ensinar as crianças, não só o conhecimento construído pela humanidade ao longo dos séculos, mas também lições de vida com a inclusão de estudos de valores de maneira formal e informal, durante cada ano letivo em que a criança permanecer no sistema escolar. Nessa perspectiva, pode-se utilizar a mídia como material pedagógico em sala de aula, tendo como objetivo trazer para a sala de aula temas que pertencem as agendas públicas de discussão social.

Dessa forma, o sistema televisivo, requer reflexões éticas, por envolver posicionamento e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política já que as pessoas nas suas comunicações interpessoais discutem prioritariamente sobre os temas abordados pela mídia.

Usando como referencial teórico os temas transversais, descritos nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), pode-se fazer uso da televisão na aprendizagem, uma vez que se trata de um instrumento de comunicação social que deve também ser usado a serviço do povo na construção da cidadania e da democracia.

OS CONTOS DE FADAS E SUAS ORIGENS

Ferreira (2001, p.181) conceitua contos de fadas da seguinte forma: "Conto é uma narração falada ou escrita" e "fadas é uma entidade fantástica, com poder sobrenatural" (2001, p. 311).

Por meio do conceito abordado, pode-se esclarecer que os contos de fadas são narrações orais ou escritas, onde há integração de diversos tipos de personagens, como as fadas, que apresentam poderes fora das leis naturais que vão sendo evidenciados no decorrer da história.

Os contos de fadas são histórias divulgadas desde a antiguidade expandindo-se oralmente de geração a geração, exercendo grande influência no mundo infantil, atribuindo não apenas a função de distrair as crianças, devido à magia e a fantasia existente, mas tornando-se alvo para o desenvolvimento infantil (SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009).

Conforme se perpetuaram pelas gerações,

os Contos de Fadas instigaram o mundo infantil, tendo o poder de entreter e transmitir significados e consequentemente colaborando no processo de desenvolvimento das habilidades e do imaginário das crianças.
Há diversos registros antigos que abordam o uso dos contos de fadas em diferentes culturas, agradando várias gerações antes mesmo de serem registrados pela escrita a qual se conhece hoje sendo utilizados para formação da cultura de N. 28 (ANO 2014-2): REVISTA EDUCAÇÃO & MUDANÇA - ISSN 2179-521534 34 diferentes povos (SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009).
Percebe-se que, os contos de fadas foram utilizados por diversas culturas com o intuito de encantar e também ensinar em diferentes civilizações, sendo em forma de escrita ou oral. No que se refere à perpetuação dos contos de fadas, é possível perceber que:

Quem lê Cinderela' não imagina que há registros de que essa história já era contada na China, durante o século IX d.C. E, assim como tantas outras, tem se perpetuado há milênios, atravessando todas as geografias, mostrando toda a força e a perenidade do folclore dos povos. Por quê? Porque os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota a fantasia, partindo sempre de uma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu (ABRAMOVICH, 2006, p. 120).

Compreende-se, portanto, que os contos de fada é como uma ponte que une o real ao imaginário trata-se de um recurso poderoso no desenvolvimento cognitivo da criança servindo em dados momentos como um elemento que explica para ela determinadas situações que, mesmo não fazendo parte de seu cotidiano, podem servir como um influenciador em suas ações futuras.
A literatura designa que os contos de fadas são de origens célticas (século II a.C.), naquela época mulheres mais velhas utilizavam destas histórias para educarem as crianças. Os povos da antiguidade conheciam esse universo mágico, que agradava e enfeitiçava o imaginário humano, por meio de uma linguagem repleta de significados que tinha a competência de ligar o consciente ao inconsciente. Na Europa (França e Alemanha) os contos de fadas surgiram no final do século XVII e XVIII. Nesta época o momento histórico se configurava com a Inglaterra que passava pela segunda Revolução Industrial. Nesse período os contos eram mediados pela moral, pois a sociedade era repressiva quando se falava de questões sexuais, ponderando que os conceitos de infância e educação não eram vigorados naquele tempo (SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009).
No Brasil e em Portugal os contos de fadas, como são conhecidos atualmente, surgiram no final do século XIX e titulados de Contos da Carochinha. Sua denominação foi mudada apenas no final do século XX, passando a ser chamados de Contos de Fadas (OLIVEIRA, 2010). N. 28 (ANO 2014-2): REVISTA EDUCAÇÃO & MUDANÇA - ISSN 2179-521535 35 Nota-se que, inicialmente, os contos de fadas eram apresentados apenas aos adultos, não eram voltados para infância, mas com o decorrer dos séculos esse panorama foi sendo modificado e as narrativas começaram a ser passadas para as crianças, apresentando-se com um caráter educativo e formativo.

ANÁLISE DA ESTRUTURA DOS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas seguem uma estrutura fixa, partindo de um problema ligado à realidade da criança como, por exemplo: carência, tristeza e conflitos que possam interferir no desequilíbrio da tranquilidade, sendo o desenvolvimento a busca de soluções, ligadas no plano da fantasia, com a integração de elementos mágicos (fadas, bruxas, gigantes, etc.) e o desfecho da narrativa onde ocorre uma recuperação da ordem, quando há uma volta ao real (ABRAMOVICH, 2006).
Pode-se perceber que a estrutura dessas histórias sempre passa pelo imaginário de que, apesar das dificuldades, a vida deve ser vivida com intensidade, coragem e que aquele que faz o bem no final da história sairá vencedor.
Todos os contos de fadas apresentam etapas: inicia-se com a passagem, o percurso ao mundo mágico, o encontro com a personagem do mal ou com o obstáculo, a dificuldade a ser superada e a conquista com a celebração da recompensa, uma trajetória que

induz e instiga a mente infantil (SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009).

Compreende-se que os contos de fadas provêm de uma problemática em que a criança começa a viver as situações narradas na história, tendo a capacidade de perceber que as soluções partem de variantes imagináveis e sempre terminam com o restabelecimento da ordem.

Os princípios que dividem as personagens em boas e más, bonitas e feias, fortes e fracas, etc., auxiliam a criança a entender valores da conduta humana na sociedade (OLIVEIRA, 2010).

Por meio do comportamento e da postura das personagens a criança tem a chance de realizar comparações, de se imaginar vivendo as mesmas experiências tanto as boas quanto as ruins, favorecendo a compreensão das diferenças de cada indivíduo.

As formas prescritas no início e no fim têm como objetivo situar o conto no imaginário infantil, a uma eliminação das fronteiras entre o real e o irreal, guiados N. 28 (ANO 2014-2): REVISTA EDUCAÇÃO & MUDANÇA - ISSN 2179-521536 36 pela mágica expressão "Era uma vez", a criança entra em um mundo afastado do seu, embarca e aventura-se acompanhada de personagens fictícias, vivendo grandes emoções, e no momento em que é pronunciado o esperado "Viveram felizes para sempre" visa-se anunciar que os contos de fada terminou momento em que a criança retorna na sua realidade (MESQUITA, 2010).

Os contos de fadas são estruturados partindo de um princípio, de um meio e do fim, colaborando para que a criança entenda toda a narração e principalmente consiga retirar valores que possa ajudá-la a enfrentar as situações vividas no cotidiano, encorajando-a e colaborando para sua formação.

INFLUÊNCIAS DOS CONTOS DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E IMAGINÁRIO INFANTIL

Os contos de fadas são uma fonte importante e altamente atrativa quanto ao seu poder de aumentar o nível de concentração, provocando nas crianças o interesse e o prazer em ouvir, despertando a criatividade e imaginação e favorecendo consequentemente a ampliação da oralidade (OLIVEIRA, 2010).

Em relação às experiências que a criança pode obter no seu desenvolvimento escolar com a contação dos contos de fadas, Pavoni (1989 apud OLIVEIRA, 2010, p.10) assevera que: As histórias de fadas e de mitos atraiam as crianças, levando-as a se interessarem pela leitura. A consequência desta prática foi o desenvolvimento da expressão oral e escrita, a ponto do rendimento melhorar também nas outras disciplinas. Sabe-se que um dos grandes problemas dos professores é que os alunos não sabem ler instruções, não entendem o que se pergunta.

Além disso, observa-se melhor entrosamento social entre os alunos e destes com a professora.

Ou seja, ao se conseguir que a criança se interesse e volte sua atenção para os contos de fadas é possível que o professor consiga maior êxito no seu trabalho em relação à expansão da oralidade e da escrita dos alunos, elevando gradativamente o nível de aprendizagem em todas as disciplinas e acarretando também uma agradável convivência entre todos. N. 28 (ANO 2014-2): REVISTA EDUCAÇÃO & MUDANÇA - ISSN 2179-521537 37

Observa-se que os contos de fadas possuem um rico papel na infância, auxiliando no desenvolvimento da personalidade, enriquecendo a existência do indivíduo, e principalmente contribuindo para ampliação das habilidades sociais, culturais e educativas (OLIVEIRA, 2010).

A respeito do papel da escola na vida da criança, Costa e Baganha (1989 apud MATTAR, 2007) salienta que: A escola não só é responsável pela propagação de conhecimento, como pode subsidiar a formação pessoal de cada ser humano. Os contos de fadas podem ser um importante instrumento pedagógico, por ajudar no processo de simbolização, ao mesmo tempo em que alivia pressões inconscientes.

Portanto considerando o papel que a instituição escolar tem tanto no desenvolvimento do saber quanto no auxílio ao crescimento individual dos alunos, podem-se utilizar os contos de fadas como um aporte a aprendizagem, uma fonte de saber e também um conforto aos problemas diários.

Ao ler ou ouvir os contos de fadas na escola,

a criança tem a possibilidade de criar questões e buscar soluções para elas, formular explicações, proferir opiniões, decifrar o mundo, comparar o seu modo de pensar e agir e relacionar seus conhecimentos e ideias com os de outras crianças e adultos (OLIVEIRA, 2010).

Além dos contos de fadas serem um subsídio para aquisição do conhecimento, esse tipo de leitura possibilita à criança descobrir sua própria identidade, Quem sou eu? Por que sou assim? Questionamentos que quando esclarecidos lhe proporcionam compreender o sentido do próprio eu. A partir do contato com os contos, os leitores começam a ser capazes de enfrentar seus temores, não deixando que o medo, faça com que desistam de lutar e vencer (ABRAMOVICH, 2006).

Estas histórias cooperam para o entendimento dos sentimentos dos indivíduos, por meio da compreensão da linguagem oral, escrita e gestual da leitura (SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009).

No momento em que as crianças fazem a leitura de um conto de fada, é passada uma mensagem de que na vida não há como não se deparar com as dificuldades, mas que quando a luta e determinação, é possível alcançar a vitória (PREGNOLATO 2005). N. 28 (ANO 2014-

A UTILIZAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS NA SALA DE AULA

O trabalho realizado nas escolas com a utilização dos contos de fadas pode ser extremamente significativo, pois favorece trocas entre o educador e o educando e a interação entre os colegas no momento da contação da história (SYLVESTRE, 2013).

Através dos contos de fadas o professor conseguirá incitar a criatividade e autonomia, ajudando a desenvolver nas crianças uma atitude investigativa, tornando-as capazes de reconhecer as diversidades culturais, levando-as ao conhecimento do mundo (OLIVEIRA, 2010).

A partir da utilização destas histórias como recurso didático-pedagógico, poderá ser desenvolvido com os alunos experiências que os incentivem a criar, a experimentar e a refletir, possibilitando a ampliação das linguagens de expressão no ambiente escolar (SYLVESTRE, 2013).

Para que os contos de fadas sejam empregados adequadamente, favorecendo na construção do conhecimento, o professor deve fazer uma criteriosa escolha do conto que irá expor, levando em conta a idade, local e a maturidade das crianças, se atentando para alguns aspectos: aptidão do narrador, organização do ambiente e a preparação dos ouvintes. É necessário ter conhecimento sobre a história que será contada, utilizando uma linguagem acessível e entoando a voz conforme os fatos vão ocorrendo (SACCOL; COMARÚ, 2004). N. 28 (ANO 2014-2): REVISTA EDUCAÇÃO & MUDANÇA - ISSN 2179-521539 39

A avaliação da história a ser contada é fundamental para que os objetivos sejam alcançados, é importante ter como critério a seleção de histórias que tenham relevância para os alunos, que enriqueçam suas vidas, pois, o que é significativo para criança, favorece o seu maior interesse e consequentemente amplia o seu desenvolvimento.

Segundo Veloso (1994 apud MESQUITA, 2010, p. 45):

O ritual que se exige, os silêncios que se ouvem, o cenário que nos envolve, a forma do olhar, a expressividade das mãos são elementos indispensáveis a essa vivência profundamente solidária que é o contar/ouvir um conto. A voz que veicula a história tem uma importância fundamental; não só ela, mas também a postura física do contador constitui uma peça a ter em conta. Esta atmosfera mágica indispensável toca profundamente o(s) ouvinte(s). Portanto, no momento em que o professor narrar os contos de fadas para o aluno, é essencial que ele crie um clima que envolva e encante os ouvintes, dando pausas, criando intervalos, para que a criança possa construir o cenário e os seus conceitos, vivenciando tudo que está sendo contado de forma prazerosa e espontânea.

Por meio das histórias lidas em sala de aula pelos alunos ou contadas pelo professor, pode-se perceber que as crianças vão experimentando estados afetivos diferentes do que a vida real pode proporcionar. A presença dos contos de fadas na escola simboliza

um estímulo forte a aprendizagem da leitura e escrita, pois, conforme adquirem o gosto pela leitura vão sendo incentivados a escreverem melhor, tendo um repertório amplo de informações (OLIVEIRA, 2010).

Desta forma, a exploração dos contos de fadas no dia a dia das escolas colabora para que os educadores incentivem debates valiosos à aprendizagem dos alunos (SYLVESTRE, 2013).

É necessário conceder às crianças as ferramentas que lhes deem o direito de se desenvolver, de pensar o mundo e formular respostas, e o conto de fadas se presta a uma destas possibilidades (SACCOL; COMARÚ, 2004).

Ao utilizar metodologias relacionadas com os contos de fadas nas instituições escolares, as crianças gradativamente se envolveram no mundo da literatura, das histórias, acarretando a aprendizagem de diversos conteúdos, colaborando para a formação pessoal e social do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que em toda prática educativa o lúdico é fundamental na vida do ser humano e principalmente para a criança (que vive no mundo do faz de conta), e a necessidade de novos métodos para trabalhar com os educandos tornou-se presente na maioria das unidades educacionais.

Com base em todas as discussões salientadas neste trabalho, tornou-se claro o quanto os contos de fadas influenciam no desenvolvimento cognitivo e imaginário das crianças, auxiliando num maior nível de concentração na leitura e escrita, no seu modo de pensar e agir, na socialização com outras crianças, a prática educativa do professor-educador deve buscar situações de aprendizagem em que ele em todas as suas ações seja um mediador do educando.

A interferência do professor é de extrema importância, no sentido de estimular o gosto pela leitura, de escolher histórias e aplicá-las com criatividade para que propicie a criança compreender o mundo, ajudando-a desempenhar seu papel na sociedade de forma autônoma e crítica. Esperar-se que por meio deste material os educadores possam colocar em prática o emprego dos contos de fadas e da TV, como sendo facilitadores do aprendizado dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil, gostosuras e bobices.5 ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FERREIRA, A. Mini Aurélio Século XXI Escolar. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, P., Cartas à Guiné-Bissau. 1ª Edição, São Paulo: Paz e Terra, 1977.

_____, Pedagogia da Autonomia, 31ª Edição, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAZAR, J., Mídia e Aprendizagem. In: Mediatamente! Televisão, cultura e educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação a Distância, 1999.

NEVES, C. M. C., Tecnologias na educação presencial ou à distância: seis lições básicas, In: Pátio – Revista pedagógica. Porto Alegre: Artmed 2001.

PACHECO, E. D. (org) Televisão, criança, imaginário e educação. Campinas: Papirus, 1998.

PIAGET, J., A Noção do Tempo na Criança. Rio de Janeiro: Record, 19_. PORTO, T. M. E., A televisão na escola... Afinal, que pedagogia é esta? São Paulo: JM Editora, 2000.

REIS, M., A influência da TV como cultura informal. São Paulo: Editora Phoenix 2003.

REVISTA, Comunicação e Educação, TV, criança e violência. Editora Salesiana, Ano VIII maio/ago. de 2002.

REZENDE, A. L. M. A tevê e a criança que vê tevê. 2ª Edição, São Paulo: Cortez, 1993.

SEVERINO, A. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEDESCO, J. C. O novo Pacto Educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Cortez, 2000.

VIGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fonte, 1978.

RESUMO
Este artigo reflete criticamente sobre o papel da literatura infantil, da oralidade e das narrativas na formação integral das crianças, considerando dimensões éticas, afetivas, cognitivas e sociais. Partindo de uma perspectiva humanista laica, discute-se como contos, fábulas, lendas e práticas orais contribuem para a transmissão de valores universais, o desenvolvimento da empatia, o fortalecimento de vínculos afetivos e a promoção de experiências democráticas em sala de aula. A análise articula referências clássicas, como Aristóteles, Platão, Nietzsche e Comte-Sponville, com aportes contemporâneos de Nussbaum, hooks, Dewey, Vygotsky, Freire e outros, ressaltando a relevância da literatura e da oralidade como práticas fundantes da educação humanizadora. O estudo destaca ainda desafios atuais, como a hegemonia das narrativas midiáticas e a necessidade de formação docente, propondo caminhos para integrar tradição e inovação no contexto escolar. Conclui-se que literatura e oralidade, mais do que recursos didáticos, são práticas de vida que preparam crianças para a cidadania crítica, ética e solidária.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Oralidade; Valores humanos; Empatia; Educação democrática; Formação docente.

ABSTRACT
This article critically reflects on the role of children's literature, orality, and storytelling in the integral formation of children, considering ethical, affective, cognitive, and social dimensions. From a secular humanist perspective, it discusses how tales, fables, legends, and oral practices contribute to the transmission of universal values, the development of empathy, the strengthening of affective bonds, and the promotion of democratic experiences in the classroom. The analysis articulates classical references, such as Aristotle, Plato, Nietzsche, and Comte-Sponville, with contemporary contributions from Nussbaum, hooks, Dewey, Vygotsky, Freire, among others, emphasizing the relevance of literature and orality as foundational practices of humanizing education. The study also highlights current challenges, such as the hegemony of media narratives and the need for teacher training, proposing ways to integrate tradition and innovation within the school context. It concludes that literature and orality, more than didactic resources, are life practices that prepare children for critical, ethical, and supportive citizenship.
KEYWORDS: Children's literature; Orality; Human values; Empathy; Democratic education; Teacher training.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa um lugar de destaque na educação, não apenas como recurso lúdico, mas como ferramenta formadora de valores. Em tempos em que a escola assume um papel ampliado na vida das crianças — muitas delas passando mais tempo em instituições educacionais do que em suas próprias casas — torna-se inevitável discutir até que ponto a transmissão de valores humanos universais pode (e deve) ser mediada pela prática pedagógica.

Paulo Freire (1996, p. 37) já alertava que "não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela". A educação, para ele, deve ser compreendida como prática humanizadora, em que a ética ocupa lugar central. Dessa forma, reduzir a prática pedagógica a mero treinamento técnico significa esvaziar o caráter fundamentalmente humano da educação. Ao assumirmos esse ponto de vista, podemos considerar a literatura como um campo fértil para o exercício da ética.

Além de Freire, Nelly Novaes Coelho (2000) ressalta que os contos e fábulas são narrativas impregnadas de valores universais, transmitindo virtudes e vícios que estruturam a experiência humana. Essa visão reforça a importância de inserir a literatura infantil no cotidiano escolar de forma intencional, indo além do entretenimento. Coelho

demonstra que a transmissão de valores por meio da narrativa é prática histórica e cultural, que atravessa sociedades e épocas.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que a escola, ao lidar com crianças em tempo integral, exerce também a função de mediadora cultural e moral. Se, no passado, a transmissão de valores estava mais diretamente vinculada à família, hoje essa tarefa é compartilhada com a instituição escolar. Isso exige dos educadores uma postura crítica e reflexiva diante dos textos trabalhados em sala de aula, para que sejam potencializados como instrumentos de formação ética.

Martha Nussbaum (2010) acrescenta que a literatura possibilita o desenvolvimento da empatia, entendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro. Essa habilidade, segundo a filósofa, é fundamental para a construção de sociedades democráticas e justas. Assim, quando a criança tem contato com narrativas que exploram dilemas humanos, aprende a compreender e respeitar a diversidade de experiências, fortalecendo sua própria formação moral.

Portanto, a introdução da literatura infantil no currículo da educação básica deve ser compreendida não apenas como obrigação pedagógica, mas como estratégia essencial de formação cidadã. É na leitura, no debate e na interpretação que se dá a construção de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo que habitam.

Outro ponto relevante é considerar a literatura como experiência estética. Como afirma Benjamin (1987), a narrativa carrega em si uma dimensão sensível que desperta a imaginação e amplia horizontes. No caso das crianças, essa experiência estética está diretamente ligada à construção de subjetividade e ao desenvolvimento da linguagem. Quando o professor lê uma história em voz alta, não transmite apenas informações, mas convida os alunos a mergulharem em um universo simbólico que enriquece sua visão de mundo.

Também é importante destacar que a literatura infantil contribui para a valorização da cultura local e nacional. Monteiro Lobato, por exemplo, com suas narrativas ambientadas no Sítio do Pica-Pau Amarelo, apresentou às crianças brasileiras uma forma de se reconhecerem em suas tradições, ao mesmo tempo em que dialogavam com valores universais. Esse aspecto mostra que a literatura infantil não apenas forma leitores, mas também cidadãos conscientes de sua identidade cultural.

Além disso, a literatura pode funcionar como ferramenta para trabalhar temas complexos de forma acessível. Questões como diversidade, respeito às diferenças, sustentabilidade e solidariedade podem ser abordadas por meio de histórias que despertem a reflexão. Nesse processo, o educador deve atuar como mediador, estimulando as crianças a interpretarem, discutirem e aplicarem os valores aprendidos em situações concretas de convivência.

É preciso considerar, ainda, o impacto da globalização e das mídias digitais sobre o acesso das crianças à literatura. Se, por um lado, plataformas digitais democratizam o acesso a livros e narrativas, por outro, trazem o risco de superficialização das leituras. Nesse contexto, cabe à escola promover o contato com obras literárias que mantenham a densidade cultural e ética, equilibrando tradição e inovação.

Por fim, a introdução da literatura infantil na prática pedagógica deve ser pensada como parte de um projeto de educação humanizadora. Como salienta ComteSponville (1995), virtudes como coragem, generosidade e temperança não são inatas, mas construídas na experiência. Ao oferecer às crianças histórias que abordam essas virtudes, o professor contribui para que elas construam sua identidade ética e se preparem para a vida em sociedade.

NARRATIVAS, ORALIDADE E FORMAÇÃO HUMANA

As narrativas, em sua multiplicidade de formas — contos, fábulas, lendas, parlendas e canções — têm se mostrado um dos principais recursos de transmissão cultural e formativa. Como afirma Walter Benjamin (1987, p. 197), “a experiência que se transmite de boca em boca é a fonte da qual beberam todos os narradores”. Essa transmissão não apenas preserva memórias coletivas, mas também confere sentido ao presente, per-

mitindo que crianças e adultos compreendam a si mesmos e o mundo em que vivem.
Bruno Bettelheim (2002) destaca que os contos de fadas, por exemplo, oferecem às crianças um repertório simbólico para enfrentar seus medos, angústias e desejos inconscientes. A repetição solicitada pelas crianças não é um simples capricho, mas uma necessidade psíquica: elas precisam reviver a narrativa até conseguir elaborar internamente os conflitos ali projetados. Esse processo revela o poder da oralidade e da narrativa como instrumentos de amadurecimento emocional e social.
Belintane (2011) acrescenta que gêneros de maternância, como as cantigas de ninar e adivinhas, não apenas transmitem vocabulário e musicalidade, mas criam vínculos afetivos de pertencimento. Um exemplo prático: quando uma professora utiliza uma cantiga de roda em sala de aula, além de estimular a memorização e a coordenação motora, está fortalecendo a experiência coletiva, onde cada criança ocupa um lugar e desempenha uma função. A oralidade, nesse caso, é ponte entre o individual e o social.
Outro aspecto relevante é a função pedagógica das adivinhas. Ao propor enigmas, o educador desafia a criança a se arriscar, enfrentando o medo de errar. Belintane (2011) descreve a diferença entre "adivinhadores", que ousam responder, e "evitadores", que fogem da exposição. Essa dinâmica é observada em sala de aula quando um professor convida os alunos a responder a um enigma e alguns levantam a mão imediatamente, enquanto outros preferem o silêncio. Trabalhar essas posturas ajuda a criança a desenvolver autoconfiança e resiliência.
As narrativas populares brasileiras, compiladas por Câmara Cascudo (1978), também oferecem riquíssimo material pedagógico. Histórias de bichos, causos e lendas como o Curupira ou a Iara permitem às crianças o contato com a diversidade cultural do país. Um exemplo prático seria o uso da lenda do Saci em projetos interdisciplinares: além de refletir sobre valores como astúcia e resistência, a atividade pode integrar artes visuais (produção de máscaras), ciências (discussão sobre fenômenos naturais associados ao mito) e língua portuguesa (produção de textos narrativos).
Em tempos de tecnologia digital, a oralidade ganha novos suportes. Podcasts infantis, vídeos narrados no YouTube e aplicativos de leitura compartilhada mantêm viva a tradição de ouvir histórias, ainda que em outros formatos. Contudo, como alerta Benjamin (1987), a transformação dos suportes pode modificar a experiência estética e simbólica. Cabe ao educador mediar essas novas linguagens para que não se perca a essência da experiência narrativa, que é o encontro humano mediado pela palavra.
A oralidade também está diretamente ligada à construção de vínculos afetivos. Uma simples prática de leitura em voz alta, realizada por professores ou familiares, oferece à criança sensação de acolhimento e segurança. Esse aspecto é fundamental nos primeiros anos da educação infantil, quando o contato com a voz do adulto ancora a experiência de pertencimento. Estudos de Nelly Novaes Coelho (2000) reforçam que a narrativa, além de transmitir valores, estabelece um espaço simbólico de diálogo entre gerações.
Outro ponto fundamental é a capacidade das narrativas de promover a empatia. Nussbaum (2010) argumenta que a literatura amplia a imaginação moral, permitindo que o leitor experimente, ainda que simbolicamente, realidades diversas das suas. Ao ouvir a história de um herói que sofre e triunfa, a criança aprende a se colocar no lugar do outro, desenvolvendo sensibilidade ética. Exemplos práticos incluem rodas de leitura seguidas de debates em que as crianças são convidadas a expressar como se sentiriam na situação dos personagens.
A oralidade em sala de aula também pode ser entendida como prática democrática. Quando um professor convida as crianças a contar suas próprias histórias, abre espaço para a pluralidade de vozes e experiências. Essa prática fortalece a autoestima e o senso de pertencimento, além de reconhecer a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Como observa Paulo Freire (1996), o diálogo é condição essencial para a educação libertadora.
Em síntese, narrativas e oralidade não são apenas ferramentas auxiliares no processo

educativo, mas práticas fundantes da formação humana. Ao mediar experiências narrativas em sala de aula, o educador contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e ético das crianças, articulando tradição e contemporaneidade em um mesmo movimento.

ORALIDADE E AFETIVIDADE: VÍNCULOS, EDUCAÇÃO E CULTURA

A oralidade constitui uma das dimensões mais fundamentais da experiência humana. Antes mesmo da invenção da escrita, foi pela palavra falada que sociedades transmitiram saberes, crenças, valores e afetos. No contexto da infância, a oralidade ganha ainda mais importância por sua ligação direta com a afetividade. Uma história contada, um canto de ninar ou uma leitura compartilhada não apenas informam, mas acolhem, protegem e constroem vínculos. Como afirma Walter Ong (1998), "a palavra oral é viva, próxima e calorosa", evocando a presença do outro como elemento estruturante da experiência.

Nos primeiros anos de vida, a criança é imersa em um ambiente sonoro que compõe sua primeira relação com o mundo. A voz da mãe, do pai ou de outro cuidador se torna referência de segurança e pertencimento. É nesse sentido que Nelly Novaes Coelho (2000) observa que a narrativa oral estabelece um espaço simbólico de diálogo entre gerações, pois carrega tanto a função de ensinar quanto a de criar laços de proximidade.

A leitura em voz alta é um exemplo claro dessa função dupla da oralidade. Quando um professor ou familiar lê para uma criança, não está apenas transmitindo informações linguísticas ou cognitivas, mas oferecendo uma experiência afetiva. Maria da Graça Paulino (2001) ressalta que a leitura compartilhada é "ato de encontro", no qual o texto se torna ponte entre quem lê e quem ouve, gerando cumplicidade e proximidade.

Além disso, a oralidade tem papel essencial na formação da memória afetiva. Muitas pessoas recordam, na vida adulta, de histórias ouvidas na infância, não apenas pelo conteúdo narrativo, mas pela emoção vivida no momento da escuta. Essa dimensão subjetiva da oralidade reforça sua importância como prática educativa e cultural. Abramovich (1997) argumenta que contar histórias é "semear memórias", pois o que permanece não é somente a história, mas a sensação de ser cuidado e ouvido.

Outro aspecto fundamental é que a oralidade humaniza as relações pedagógicas. Em um contexto escolar cada vez mais marcado por avaliações e conteúdos, o momento da contação de histórias ou da leitura compartilhada reintroduz a dimensão do afeto. Paulo Freire (1996) defende que não existe educação sem amorosidade, e a oralidade é veículo privilegiado para essa prática. A voz do educador, ao narrar, transmite também respeito e escuta.

A afetividade, mediada pela oralidade, contribui ainda para o desenvolvimento da linguagem. Segundo Vygotsky (1987), a linguagem se desenvolve na interação social, e a oralidade, carregada de emoção, potencializa essa aprendizagem. Quando a criança ouve histórias, amplia seu vocabulário, aprende estruturas narrativas e, ao mesmo tempo, internaliza valores sociais e culturais.

No campo da literatura infantil, a oralidade assume função estética. As rimas, repetições e jogos de palavras presentes em parlendas, cantigas e poemas infantis estimulam não apenas a linguagem, mas também o prazer estético. Zilberman (2003) destaca que a musicalidade da palavra oralizada cria um espaço de encantamento, em que a criança associa a linguagem a experiências prazerosas e afetivas.

A leitura em voz alta também tem sido objeto de pesquisas recentes. Busatto (2011) aponta que a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da escuta atenta, uma competência muitas vezes negligenciada em um mundo saturado por estímulos visuais. Essa escuta, carregada de afeto, ensina a criança a respeitar o tempo do outro, favorecendo o convívio social.

Vale ressaltar que a oralidade não se restringe à sala de aula. Nas famílias, o ato de contar histórias antes de dormir é prática comum em diferentes culturas, funcionando como ritual de passagem entre a vigília e o sono. Bruno Bettelheim (2002) observa que esse momento não apenas tranquiliza a criança, mas ajuda-a a elaborar simbolica-

mente medos e ansiedades. A presença da voz afetuosa do adulto é parte central desse processo.

A oralidade também se manifesta em práticas comunitárias, como rodas de histórias e festas populares. Câmara Cascudo (1978) destaca que a tradição oral brasileira é marcada por uma enorme riqueza de narrativas, que vão das lendas indígenas aos causos do interior. Nessas práticas, o afeto se dá no coletivo, fortalecendo vínculos comunitários e identitários.

Na educação infantil, experiências práticas demonstram a importância da oralidade vinculada ao afeto. Professores que iniciam o dia com uma roda de conversa, em que cada criança tem a oportunidade de falar e ser ouvida, criam um ambiente de confiança e pertencimento. Essas práticas reforçam a ideia de que a escola é também um espaço de acolhimento, e não apenas de instrução.

É necessário reconhecer, ainda, que a oralidade tem papel inclusivo. Crianças com dificuldades de leitura, por exemplo, podem se beneficiar enormemente da escuta de histórias. Segundo Cosson (2006), a oralidade democratiza o acesso à literatura, pois não exige decodificação do texto escrito, permitindo que todas as crianças participem da experiência estética e afetiva da narrativa.

Outro ponto a destacar é a relação entre oralidade e identidade cultural. Quando um adulto transmite uma narrativa típica de sua região, está não apenas entretendo a criança, mas compartilhando um pedaço de sua própria história. Essa prática fortalece o sentimento de pertencimento cultural e reforça os vínculos afetivos entre gerações.

A oralidade, portanto, não deve ser vista como simples recurso auxiliar na educação, mas como prática fundante. Como afirma Ong (1998), a palavra oral cria um espaço de proximidade que a escrita, por si só, não alcança. No caso das crianças pequenas, essa proximidade é essencial para seu desenvolvimento emocional e social.

Além disso, a oralidade promove o desenvolvimento da empatia. Ao ouvir a voz de um adulto narrando a dor, a alegria ou a coragem de um personagem, a criança aprende a se colocar no lugar do outro. Nussbaum (2010) defende que a literatura é essencial para o cultivo da imaginação moral, e a oralidade intensifica essa experiência ao tornar a narrativa mais sensorial e próxima.

Na contemporaneidade, é preciso considerar também o papel das tecnologias digitais. Audiobooks, podcasts e vídeos narrativos são novas formas de oralidade que podem ser exploradas no campo educacional. No entanto, é fundamental que essas ferramentas sejam usadas sem perder de vista a dimensão afetiva. A voz humana gravada pode emocionar, mas não substitui o contato direto e o vínculo presencial que se cria em sala de aula ou no lar.

A afetividade mediada pela oralidade também se reflete no desenvolvimento da autoestima. Quando a criança percebe que sua fala é valorizada em rodas de conversa ou que seu relato é escutado atentamente pelo professor, ela se sente reconhecida e fortalecida. Esse reconhecimento, segundo Wallon (2007), é base para a construção do eu e da identidade social.

Por fim, é necessário destacar que a oralidade, ao articular linguagem, afeto e cultura, deve ser considerada eixo transversal no currículo da educação infantil. Ela atravessa diferentes áreas do conhecimento e contribui para a formação integral da criança. A oralidade não apenas ensina, mas cuida; não apenas informa, mas cria vínculos. É nesse encontro entre palavra e afeto que se revela sua verdadeira potência educativa.

Em síntese, a oralidade e a afetividade são indissociáveis na formação humana. Contar histórias, ler em voz alta, cantar e dialogar não são atividades periféricas, mas práticas essenciais que estruturam a infância. Elas oferecem às crianças não apenas o domínio da linguagem, mas também a experiência de serem ouvidas, cuidadas e amadas. E é nessa interseção entre palavra e afeto que se constrói, de fato, a base para uma educação humanizadora.

NARRATIVAS E DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA

As narrativas ocupam um lugar singular na formação ética e emocional das crianças, pois possibilitam a vivência simbólica de experiências diversas. Martha Nussbaum (2010) argumenta que a literatura é essen-

cial para o cultivo da imaginação moral, permitindo que o leitor ou ouvinte entre em contato com realidades distintas da sua própria vida. Essa experiência imaginativa é, segundo a autora, condição necessária para o desenvolvimento da empatia e para a formação de cidadãos comprometidos com a justiça social.

Ao ouvir a história de um herói que sofre e triunfa, a criança é convidada a se colocar no lugar do outro. Essa prática, aparentemente simples, promove o exercício da alteridade. Como afirma Larrosa (2002), a narrativa "abre espaço para o outro em nós", permitindo que o sujeito se desloque de seu ponto de vista habitual e experimente novas perspectivas. Assim, a empatia não se desenvolve apenas pela convivência direta, mas também pelo contato mediado com personagens ficcionais.

Um exemplo prático é a roda de leitura, seguida de debates em que as crianças são incentivadas a expressar como se sentiriam na situação dos personagens. Essas práticas, comuns em salas de aula da educação infantil, estimulam não apenas a interpretação do texto, mas também o reconhecimento das próprias emoções. Abramovich (1997) ressalta que "contar histórias é despertar sentimentos", e é a partir desse despertar que a criança constrói vínculos com os outros e consigo mesma.

Além disso, as narrativas permitem que as crianças elaborem questões éticas de forma simbólica. Bruno Bettelheim (2002), ao analisar os contos de fadas, observa que eles oferecem às crianças um espaço para projetar seus medos e desejos, ao mesmo tempo em que lhes apresentam modelos de superação. Nesse processo, a empatia surge como resultado do reconhecimento da dor e da esperança do personagem, que se tornam referências para a vida real.

A empatia, mediada pelas narrativas, também se relaciona com a capacidade de respeitar a diversidade. Ao ouvir lendas indígenas, contos africanos ou histórias de outras culturas, as crianças entram em contato com modos de vida diferentes dos seus. Segundo Candido (2004), a literatura tem o poder de "humanizar", pois amplia a compreensão do outro e fortalece os laços de solidariedade. Esse aspecto é essencial em sociedades marcadas pela pluralidade cultural, como o Brasil.

Do ponto de vista pedagógico, trabalhar narrativas para o desenvolvimento da empatia exige intencionalidade. O professor não deve apenas ler a história, mas propor questões que estimulem a reflexão. Perguntas como "O que você faria no lugar do personagem?" ou "Como você se sentiria se isso acontecesse com você?" abrem espaço para o diálogo e o exercício da imaginação ética. Essa prática dialoga com o pensamento de Paulo Freire (1996), que valoriza a educação como processo dialógico e humanizador.

Outro exemplo prático é a dramatização de histórias. Ao encenar personagens, as crianças vivenciam fisicamente os conflitos narrativos, colocando-se no lugar do outro de maneira mais intensa. Essa experiência corporal amplia o alcance da empatia, pois envolve não apenas a imaginação, mas também o corpo e as emoções. Segundo Vygotsky (1987), a brincadeira simbólica é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social, e nesse contexto, o teatro infantil pode ser compreendido como extensão da narrativa.

Além disso, as narrativas podem contribuir para o enfrentamento de preconceitos e estereótipos. Histórias que apresentam personagens de diferentes origens sociais, culturais e étnicas ajudam a criança a desconstruir visões limitadas de mundo. Como afirma Hooks (2003), a educação deve ser prática de liberdade, e a literatura pode desempenhar esse papel ao mostrar outras possibilidades de ser e viver.

As narrativas também possibilitam o desenvolvimento da empatia em relação a questões ambientais e sociais. Fábulas que tratam do cuidado com a natureza ou histórias que abordam desigualdades sociais sensibilizam as crianças para problemas coletivos. Nesse sentido, a empatia deixa de ser apenas relação interpessoal e passa a ser prática cidadã, comprometida com o bem comum.

Um ponto importante a considerar é a mediação do adulto. Sem uma condução adequada, a narrativa pode ser recebida apenas como entretenimento. É papel do educador transformar a experiência em reflexão,

criando condições para que a criança elabore sentimentos e pensamentos a partir da história. Cosson (2006) enfatiza a importância da leitura literária como prática formadora, que requer planejamento e intencionalidade.

A relação entre narrativa e empatia também encontra respaldo nas neurociências. Pesquisas de Paul Zak (2015) demonstram que ouvir histórias aumenta a produção de ocitocina, hormônio associado ao vínculo social e à empatia. Isso reforça a ideia de que a narrativa não atua apenas no campo simbólico, mas também no corpo, promovendo respostas emocionais que fortalecem a conexão com o outro.

Do ponto de vista cultural, a empatia mediada pelas narrativas contribui para a preservação da memória coletiva. Ao transmitir histórias de resistência, como as narrativas afro-brasileiras ou indígenas, a literatura fortalece o reconhecimento das lutas sociais e estimula a solidariedade intergeracional. Nesse sentido, a empatia não é apenas emoção, mas também posicionamento ético e político.

É necessário destacar, ainda, que a empatia desenvolvida por meio das narrativas pode ser aplicada a situações concretas da vida escolar. Crianças que participam de rodas de leitura e dramatizações tendem a demonstrar maior capacidade de cooperação e resolução de conflitos. Isso se deve ao fato de que, ao vivenciarem diferentes perspectivas nas histórias, aprendem a lidar melhor com divergências na realidade.

As narrativas digitais também oferecem oportunidades para o desenvolvimento da empatia. Jogos narrativos, animações e audiobooks permitem novas formas de contato com histórias, ampliando o repertório cultural das crianças. No entanto, como lembra Benjamin (1987), a reprodutibilidade técnica não deve substituir a experiência humana do contar. Cabe ao educador equilibrar tradição e inovação, garantindo que a dimensão afetiva e ética da narrativa não se perca.

Outro aspecto relevante é que a empatia não se limita ao reconhecimento do sofrimento do outro, mas também ao compartilhamento de suas alegrias e conquistas. Narrativas que celebram a amizade, a solidariedade e a coragem ajudam a criança a valorizar sentimentos positivos e a construir relações saudáveis. Nesse sentido, a literatura infantil pode ser compreendida como espaço de cultivo das emoções humanas em sua complexidade.

A empatia desenvolvida por meio das narrativas também prepara a criança para o exercício da cidadania. Como afirma Dewey (1916), a educação deve formar indivíduos capazes de viver democraticamente. Ao aprender a se colocar no lugar do outro, a criança fortalece sua capacidade de dialogar, cooperar e respeitar diferenças, habilidades indispensáveis para a vida em sociedade.

Em suma, as narrativas são instrumentos poderosos para o desenvolvimento da empatia. Elas permitem que as crianças vivam, ainda que simbolicamente, a experiência do outro, ampliando sua sensibilidade ética e sua capacidade de convivência. Cabe à escola, às famílias e à comunidade reconhecer esse potencial e criar espaços de leitura, escuta e diálogo que favoreçam a formação de sujeitos empáticos, críticos e solidários.

ORALIDADE COMO EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

A oralidade em sala de aula pode e deve ser compreendida como uma prática essencialmente democrática. Quando o professor convida as crianças a contar suas próprias histórias, cria um espaço em que a pluralidade de vozes é valorizada e em que cada sujeito é reconhecido em sua singularidade. Nesse contexto, a oralidade não se reduz a um recurso didático, mas se constitui em prática formadora, que dá lugar à diversidade de experiências e vivências. Como observa Paulo Freire (1996), o diálogo é condição essencial para a educação libertadora, pois rompe com a lógica vertical e autoritária e estabelece relações horizontais de respeito mútuo.

Ao estimular que crianças contem suas próprias narrativas, o professor favorece o exercício da cidadania desde a infância. Esse espaço de fala promove autoestima e senso de pertencimento, uma vez que a criança percebe que sua história tem valor e merece ser ouvida. Segundo Bakhtin (1992), a linguagem é, por natureza, dialógica, e a voz de

cada sujeito se constitui na interação com as vozes dos outros. Nesse sentido, a oralidade em sala de aula se torna um exercício democrático por excelência, pois permite que cada criança se reconheça e seja reconhecida como sujeito de direito.

Além disso, a oralidade fortalece a construção coletiva do conhecimento. Vygotsky (1987) demonstra que o desenvolvimento humano se dá na interação social e que a linguagem é mediadora fundamental desse processo. Quando o professor abre espaço para o compartilhamento de histórias, ele transforma a sala de aula em uma comunidade de aprendizagem, em que cada narrativa contribui para o enriquecimento do grupo. Esse movimento rompe com a concepção de educação como transmissão unilateral e a aproxima de um processo colaborativo e participativo.

Outro aspecto importante é a valorização da diversidade cultural. Ao permitir que as crianças compartilhem narrativas de suas famílias, comunidades e tradições, o educador fortalece a identidade cultural e cria um espaço inclusivo. Essa prática é especialmente significativa em sociedades plurais, como a brasileira, em que diferentes vozes, muitas vezes silenciadas, encontram na oralidade um meio de afirmação. Como destaca hooks (2003), a educação democrática deve abrir espaço para múltiplas experiências, reconhecendo e celebrando a diferença.

A oralidade em sala de aula também contribui para a formação da escuta atenta e respeitosa. Em uma roda de histórias, não apenas quem fala é valorizado, mas também quem escuta. Esse aprendizado é fundamental para a vida em sociedade, em que a democracia depende não apenas da liberdade de expressão, mas também da capacidade de ouvir o outro. Benjamin (1987) já afirmava que a experiência narrativa se funda na escuta, e que ouvir histórias é tão formador quanto contá-las.

Do ponto de vista prático, atividades como rodas de conversa, círculos de leitura e projetos de contação de histórias são estratégias que materializam a oralidade democrática. Nessas experiências, a criança aprende a esperar sua vez de falar, a respeitar a fala do outro e a contribuir para a construção coletiva de sentidos. Essas práticas, ao mesmo tempo simples e profundas, desenvolvem habilidades sociais indispensáveis para a vida democrática.

Outro exemplo são os projetos de memória oral, em que alunos entrevistam familiares ou membros da comunidade para depois compartilhar suas histórias em sala. Essa atividade não apenas fortalece vínculos intergeracionais, mas também mostra às crianças que sua voz e a voz de sua comunidade têm valor histórico e cultural. Como ressalta Candau (2011), a educação em direitos humanos depende da valorização das memórias coletivas, e a oralidade é caminho privilegiado para essa valorização.

É importante destacar que a oralidade democrática não se restringe ao ambiente escolar, mas prepara as crianças para a participação social mais ampla. Ao aprender a contar e ouvir histórias, elas desenvolvem competências comunicativas e sociais que serão fundamentais em sua atuação como cidadãos. Dewey (1916) já afirmava que a educação deve preparar para a vida democrática, e a oralidade é um dos meios mais eficazes para isso.

No contexto contemporâneo, em que discursos autoritários e práticas excludentes ainda persistem, a oralidade em sala de aula se torna um espaço de resistência. Permitir que cada criança fale e seja ouvida é um gesto político, que reafirma a dignidade de cada sujeito. Essa prática mostra que a democracia não é apenas uma forma de governo, mas também uma forma de viver e conviver.

Em síntese, narrativas e oralidade não são apenas ferramentas auxiliares no processo educativo, mas práticas fundantes da formação humana. Ao mediar experiências narrativas em sala de aula, o educador contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e ético das crianças, articulando tradição e contemporaneidade em um mesmo movimento. Mais do que isso, a oralidade democrática prepara para a vida em sociedade, em que o diálogo, a escuta e o reconhecimento do outro são condições indispensáveis para a construção de um mundo mais justo e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta reflexão, percebemos que a literatura infantil, a oralidade e as narrativas não se configuram como meros recursos auxiliares, mas como pilares fundamentais na formação ética, cognitiva e afetiva das crianças. Em tempos de transformações rápidas e complexas, revisitar o papel dessas práticas no âmbito escolar é um convite a repensar a educação em sua dimensão mais humanizadora. Afinal, como nos lembra Paulo Freire (1996), não há educação neutra: toda prática pedagógica é carregada de intencionalidade, e escolher mediar narrativas é optar por cultivar sujeitos críticos, sensíveis e solidários.

As considerações finais de um estudo não devem apenas retomar ideias, mas também apontar para horizontes possíveis. É nesse sentido que refletimos sobre a urgência de resgatar a dimensão ética da literatura e da oralidade em sala de aula. Não se trata de instrumentalizar contos, fábulas ou lendas como simples moral da história, mas de compreendê-los como experiências estéticas que abrem espaço para a reflexão, a empatia e o diálogo.

Cabe aos educadores, portanto, superar a visão da literatura como entretenimento e assumir seu papel formador. A leitura em voz alta, a contação de histórias, as rodas de conversa e as dramatizações são práticas que, quando realizadas com intencionalidade, fortalecem a capacidade das crianças de se reconhecerem e de reconhecerem o outro. Mais do que isso, oferecem uma oportunidade de experimentar a pluralidade de vozes que compõem o tecido social.

Um ponto crítico a destacar é a hegemonia das narrativas midiáticas globais, que muitas vezes empobrecem o repertório cultural das crianças. Ao priorizar versões padronizadas e mercantilizadas de contos clássicos, corremos o risco de sufocar a riqueza das tradições locais e orais. Por isso, o professor deve assumir o compromisso de resgatar e valorizar as narrativas populares, os cordéis, as lendas brasileiras e as histórias comunitárias, reconhecendo nelas fontes legítimas de saber e cultura.

Outro aspecto que merece reflexão é a necessidade de articular literatura e oralidade com os desafios contemporâneos. Questões como diversidade, respeito às diferenças, justiça social e sustentabilidade ambiental podem (e devem) ser abordadas por meio de narrativas. Ao fazê-lo, o professor não apenas transmite conteúdos, mas possibilita que as crianças construam sentidos éticos diante da realidade. Nesse ponto, a perspectiva de Martha Nussbaum (2010) sobre a imaginação moral se torna central: a literatura é meio de ampliar horizontes e cultivar a empatia.

Também é preciso reconhecer que trabalhar narrativas em sala de aula é prática que exige coragem docente. É mais fácil seguir apostilas e manuais do que mediar rodas de leitura em que as crianças tragam suas próprias histórias, questionamentos e visões de mundo. No entanto, é nesse espaço de imprevisibilidade que reside a potência transformadora da educação. Como lembra Larrosa (2002), a experiência educativa não pode ser reduzida a técnicas, pois envolve abertura ao inesperado e ao encontro com o outro.

O desafio contemporâneo é, portanto, conciliar tradição e inovação. As novas tecnologias digitais oferecem recursos poderosos para ampliar o acesso às narrativas, mas não substituem o valor do encontro humano mediado pela palavra falada. O educador precisa equilibrar esses elementos, garantindo que a dimensão afetiva da oralidade e a riqueza estética da literatura não se percam em meio à aceleração tecnológica.

Outro ponto crítico diz respeito à formação docente. Muitos professores ainda não recebem preparo adequado para trabalhar literatura e oralidade de forma reflexiva e crítica. É urgente investir em programas de formação continuada que resgatem a importância das narrativas na educação, oferecendo subsídios teóricos e práticos para que os educadores possam atuar com segurança e intencionalidade.

É igualmente importante pensar a oralidade e a literatura como práticas democráticas. Ao abrir espaço para que as crianças contem suas próprias histórias, o educador fortalece a autoestima, o senso de pertencimento e o exercício da cidadania. Essa prática, aparentemente simples, é profundamente política, pois ensina desde cedo que cada voz importa e que o diálogo é condição para a vida em

sociedade.

Não podemos esquecer, ainda, o papel da família. A leitura em casa, a contação de histórias antes de dormir, as conversas ao redor da mesa são práticas que contribuem para a formação afetiva e ética da criança. A escola pode e deve dialogar com a família, incentivando a continuidade dessas práticas no espaço doméstico.

As narrativas, em suas múltiplas formas, oferecem também um caminho para a inclusão. Crianças com dificuldades de leitura, por exemplo, podem se beneficiar enormemente da escuta de histórias. A oralidade democratiza o acesso à literatura e garante que todas as crianças, independentemente de seu nível de letramento, possam vivenciar experiências estéticas e afetivas.

Além disso, trabalhar literatura e oralidade em sala de aula é forma de combater preconceitos e promover a diversidade. Histórias que abordam diferentes culturas, etnias, gêneros e formas de vida ampliam o repertório das crianças e as preparam para conviver em sociedades plurais. Nesse sentido, a narrativa se torna ferramenta de justiça social e de construção de um mundo mais inclusivo.

As considerações finais também nos convidam a olhar para a educação como prática de esperança. Ao contar e ouvir histórias, professores e crianças renovam o sentido de pertencimento e alimentam a crença em um futuro mais justo. Como diria Freire (1996), educar é um ato de esperança, e a literatura infantil pode ser um dos caminhos para cultivar essa esperança de maneira concreta e cotidiana.

Não podemos, contudo, cair em uma visão romantizada. A literatura e a oralidade não resolvem sozinhas as desigualdades estruturais da sociedade. Mas, se bem trabalhadas, podem contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de agir no mundo com ética e responsabilidade. Esse é um ponto de realismo que os educadores precisam assumir: a narrativa é um meio, não um fim em si mesma.

Ao final desta reflexão, fica o convite aos educadores: que façam da literatura e da oralidade não apenas instrumentos de ensino, mas práticas de vida. Que vejam na contação de histórias uma oportunidade de cultivar afetos, fortalecer vínculos, ampliar horizontes e preparar cidadãos para a vida democrática. Que não se contentem em transmitir conteúdos, mas assumam o compromisso de formar seres humanos integrais.

Assim, narrativas e oralidade deixam de ser atividades marginais e passam a ocupar o centro da prática pedagógica. São nelas que reside a possibilidade de formar não apenas leitores competentes, mas também cidadãos éticos, críticos e empáticos. Essa é a missão maior da educação em nosso tempo: formar sujeitos capazes de transformar sua realidade, e não apenas de reproduzi-la.

Em suma, a literatura infantil, a oralidade e as narrativas oferecem à educação contemporânea um caminho para resgatar sua essência humanizadora. Cabe a nós, educadores, escolher trilhar esse caminho, conscientes de que cada história contada e cada voz ouvida pode transformar não apenas a sala de aula, mas a própria sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ARANTES, A. A. O Trabalho e a Fala. São Paulo: Ática, 1982.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BELINTANE, C. Adivinha, leitura e escrita de desejo. São Paulo: Cortez, 2011.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

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

BUSATTO, C. A arte de contar histórias no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2011.

CÂNDIDO, A. Vários Escritos. São Paulo: Duas

Cidades, 2004.

CANDAU, V. M. F. Educação em Direitos Humanos. Petrópolis: Vozes, 2011.

CASCUDO, L. C. Literatura Oral no Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

COELHO, N. N. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COMTE-SPONVILLE, A. Pequeno Tratado das Grandes Virtudes. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

COSSON, R. Letramento Literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
DEWEY, J. Democracy and Education. New York: Macmillan, 1916.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HELLER, A. Sociologia de la vida cotidiana. Barcelona: Península, 1977.

HOOKS, B. Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

LARROSA, J. Pedagogia Profana. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LOBATO, M. A Reforma da Natureza. São Paulo: Brasiliense, 1941.

NUSSBAUM, M. Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton: Princeton University Press, 2010.

ONG, W. Oralidade e Cultura Escrita: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

PAULINO, M. G. Leitura e afetividade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, V. T. Monteiro Lobato: um escritor em formação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. As origens do caráter na criança. Lisboa: Estampa, 2007.

ZILBERMAN, R. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global, 2003.

ZAK, P. The Moral Molecule: How Trust Works. New York: Dutton, 2015.

OLHARES INFANTIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

AMARALINA PEREIRA

RESUMO: Este artigo descreve uma prática pedagógica realizada com uma turma de educação infantil, cujo ponto de partida foi a curiosidade das crianças sobre o ambiente ao redor da escola, surgida a partir da pergunta: “O que há do outro lado do muro?”. A partir dessa indagação, as crianças foram incentivadas a investigar a biodiversidade local, refletir sobre o impacto das ações humanas no meio ambiente e compreender a importância da preservação ambiental. Utilizando atividades lúdicas, rodas de conversa, pesquisas de campo e expressões artísticas, o projeto envolveu as crianças de forma ativa, estimulando seu protagonismo e pensamento crítico sobre questões ambientais. O artigo também aborda como a educação ambiental pode ser integrada de maneira contínua e interdisciplinar no currículo escolar, promovendo o desenvolvimento de uma consciência ecológica desde os primeiros anos de vida. A experiência apresentada ilustra como práticas pedagógicas lúdicas e investigativas, combinadas com o respeito à curiosidade infantil, são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de agir em prol da sustentabilidade.
Palavras-chave: Educação ambiental, protagonismo infantil, investigação, educação infantil, sustentabilidade

ABSTRACT: This article describes a pedagogical practice carried out with a kindergarten class, whose starting point was the children's curiosity about the environment surrounding the school, which arose from the question: "What's on the other side of the wall?". Based on this question, the children were encouraged to investigate local biodiversity, reflect on the impact of human actions on the environment and understand the importance of environmental preservation. Using playful activities, discussion groups, field research and artistic expressions, the project actively involved children, stimulating their protagonism and critical thinking about environmental issues. The article also addressed how environmental education can be integrated in a continuous and interdisciplinary manner into the school curriculum, promoting the development of ecological awareness from the earliest years of life. The experience illustrates how ludic and investigative pedagogical practices, combined with respect for children's curiosity, are fundamental for the formation of conscious and responsible citizens, capable of acting in favor of sustainability.

Keywords: Environmental education, children's leadership, research, early childhood education, sustainability

INTRODUÇÃO

A educação ambiental tem se consolidado como uma dimensão essencial no processo formativo das novas gerações, especialmente diante dos desafios socioambientais que caracterizam o mundo contemporâneo. Na educação infantil, esse campo ganha ainda mais relevância, pois é nesse período que se formam as bases para a construção de valores, atitudes e percepções em relação ao meio ambiente. Trabalhar temas ecológicos com crianças pequenas exige sensibilidade pedagógica e metodologias que valorizem a escuta, a curiosidade e a interação com o mundo natural.

Mais do que a simples transmissão de informações, a educação ambiental na infância deve promover experiências significativas que incentivem a observação, a investigação e a participação ativa dos alunos. Ao explorar o ambiente de forma lúdica e reflexiva, as crianças ampliam sua compreensão sobre as relações entre os seres vivos, os recursos naturais e as ações humanas, desenvolvendo uma postura mais consciente e responsável.

Neste contexto, a escola assume o papel de espaço privilegiado para a promoção de práticas pedagógicas que dialoguem com as vivências das crianças e estimulem a cons-

trução coletiva do conhecimento. Projetos que partem de perguntas genuínas dos alunos, integrando diferentes áreas do saber, contribuem para o fortalecimento do pensamento crítico e para a formação de sujeitos mais engajados com a preservação da vida no planeta.

Este artigo apresenta uma experiência desenvolvida com uma turma de educação infantil, cuja proposta pedagógica teve início a partir da pergunta: "O que há do outro lado do muro?". A partir dessa indagação, desencadeou-se um percurso educativo que envolveu atividades de exploração, pesquisa, criação e reflexão sobre temas ambientais, promovendo aprendizagens significativas e integradas às realidades das crianças. A experiência descrita busca evidenciar como a educação ambiental pode ser efetiva quando ancorada na escuta das infâncias e no compromisso com a formação de cidadãos conscientes e participativos.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO DIREITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação ambiental é um tema de extrema relevância no contexto educacional, especialmente quando se trata da educação infantil. Nesse sentido, a educação ambiental pode ser considerada não apenas uma prática pedagógica, mas também um direito das crianças, conforme preconizado pela legislação brasileira. No Brasil, a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), reconhece a importância de integrar a educação ambiental aos processos educativos desde as primeiras fases da educação, incluindo a educação infantil.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) tem como objetivo garantir a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, capacitando-os para a preservação e o respeito ao meio ambiente. Essa lei estabelece que a educação ambiental deve ser integrada aos currículos escolares de forma transversal, ou seja, ela deve permear todas as áreas de conhecimento e ser abordada de maneira interdisciplinar.

Em seu artigo 3º, a Lei nº 9.795/1999, estabelece os princípios da educação ambiental, incluindo a formação de uma consciência crítica e responsável em relação à preservação do meio ambiente. O inciso VI deste artigo é particularmente importante, pois afirma que a educação ambiental é um direito de todos os cidadãos e deve ser promovida de forma acessível e eficaz desde a educação infantil:

“Art. 3º: A educação ambiental, em todos os níveis e modalidades de ensino e nos diferentes espaços de educação, tem como diretrizes: ... VI - a educação ambiental é um direito de todos, em qualquer fase do processo educativo, e deve ser promovida como eixo articulador da educação básica.”

Esse trecho da legislação reflete que a educação ambiental não é apenas uma escolha pedagógica, mas um direito fundamental que deve ser oferecido de forma estruturada e contínua, desde a educação infantil até os níveis mais avançados de ensino. Por isso a inserção da educação ambiental na educação infantil não apenas contribui para o desenvolvimento da consciência ecológica, mas também possibilita o engajamento das crianças em práticas e reflexões que vão além da sala de aula. O contato com a natureza, o aprendizado sobre os diferentes ecossistemas, a conscientização sobre a importância de preservar o meio ambiente e o desenvolvimento de atitudes responsáveis são elementos fundamentais dessa fase de aprendizagem.

Em consonância com esses princípios legais, Morin (2000) argumenta que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos isolados. Ela precisa integrar as complexas interações entre a vida humana e a natureza, desenvolvendo no aluno um pensamento crítico e holístico, capaz de enfrentar os desafios ambientais e sociais do século XXI. Esse olhar mais amplo favorece práticas pedagógicas que não apenas informam, mas também transformam, colocando as crianças como agentes conscientes desde suas primeiras vivências escolares.

De acordo com a Lei nº 9.795/1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (PCN's) reforçam a importância de trabalhar temas relacionados ao meio

ambiente de maneira lúdica e integrada ao cotidiano das crianças. Os PCN's estabelecem que, desde a educação infantil, as crianças devem ter contato com práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento de uma consciência ambiental, estimulando o respeito à natureza e o entendimento sobre os impactos das ações humanas.

Assim como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também reconhece a educação ambiental como parte integrante da formação educacional no país. A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil, em seu artigo 26, propõe que a educação ambiental deve ser trabalhada de forma interligada aos currículos das escolas:

"Art. 26. O ensino será ministrado com base em princípios que respeitem os direitos fundamentais da pessoa humana e em consonância com os objetivos do desenvolvimento sustentável."

Nesse sentido, a educação ambiental não pode ser considerada um conteúdo isolado ou secundário. Ela precisa ser abordada de forma constante, integrada ao processo pedagógico de todas as áreas do conhecimento, e especialmente no contexto da educação infantil, que é a fase da vida em que as crianças começam a formar suas primeiras percepções sobre o mundo.

Para que a educação ambiental seja efetivamente reconhecida como um direito da criança, é necessário que as escolas adotem práticas pedagógicas que incentivem o aprendizado ativo e a reflexão crítica sobre as questões ambientais. Em vez de apenas repassar informações sobre a natureza, é fundamental criar um ambiente onde as crianças possam explorar, questionar, experimentar e agir sobre os temas relacionados ao meio ambiente.

No contexto da educação infantil, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) se tornam uma referência essencial para a formação de cidadãos conscientes e engajados com as questões ambientais e sociais. A educação ambiental, como discutido anteriormente, é um elemento central para alcançar diversos desses objetivos, especialmente o ODS 4, que visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, promovendo oportunidades de aprendizado ao longo da vida. Esse objetivo destaca a importância de integrar o ensino de práticas sustentáveis nas escolas, desde a educação básica até o ensino superior.

Além disso, a educação ambiental também está diretamente relacionada ao ODS 13 (Ação contra a mudança global do clima), que busca aumentar a conscientização e a educação sobre a mudança climática e seus impactos. Ao promover atividades que estimulam a observação crítica e a reflexão sobre o ambiente local, as crianças se tornam mais preparadas para compreender as implicações das mudanças climáticas e como suas ações podem contribuir para a mitigação desses impactos.

O ODS 15 (Vida Terrestre), que trata da proteção, restauração e promoção do uso sustentável dos ecossistemas terrestres, também se conecta diretamente com a prática pedagógica da educação ambiental, ao ensinar as crianças sobre a biodiversidade local, os impactos da urbanização sobre os ecossistemas e as formas de conservação da natureza. As atividades que estimulam a curiosidade sobre a fauna e flora local, como as observações de insetos e a visitação a espaços verdes, são ferramentas poderosas para sensibilizar as crianças sobre a importância de conservar os ecossistemas ao seu redor.

Assim, a integração dos ODS no currículo da educação infantil não só contribui para a formação de cidadãos responsáveis, mas também fortalece o papel das escolas como espaços de transformação social e ambiental. Por meio de atividades lúdicas e experiências pedagógicas significativas, como as descritas neste artigo, as crianças podem aprender a agir de forma mais responsável e solidária, impactando positivamente o futuro do planeta.

RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tudo começou com um olhar curioso por uma fresta que havia no muro da escola, as crianças comentavam sobre o que havia do outro lado do muro. Comentavam sobre o que observavam e ouviram da comunidade local, gerando um ambiente propício para o desenvolvimento de um projeto de educa-

ção ambiental. Através da pergunta “Afinal, o que tem depois da fresta?”
As discussões iniciaram com falas das crianças, como: “Os homens da prefeitura estão limpando lá, eu vi!” (João Vitor). “Eu vi também, minha casa fica ali!” (Isaac). “Será que tem jacaré?” (Júlia), “Acho que tem jacaré e cobra lá!” (Ruth). Essas falas revelaram a curiosidade das crianças sobre os seres vivos que habitam o local e a preocupação com a fauna local, além de levantar questões sobre os impactos da urbanização na natureza ao redor da escola. Como a sala de aula estava próxima a um rio, as crianças também questionaram sobre o ecossistema local e começaram a fazer associações com outros lugares que conheceram ou ouviram falar.
Dúvidas que instigaram uma série de conversas sobre animais, habitats e cuidados com a natureza. A professora facilitou o diálogo, promovendo rodas de conversa, rodas de leitura, atividades de desenho e modelagem com diversos materiais, onde as crianças representaram seus animais de estimação e outros bichos explorados em livros como os livros: “Que bicho é este?” (Texto: Luísa Maria Neves da Silva Ilustrações: Dione Moraes) e “Bichodário” (Texto: Telma Guimarães Ilustrações Sami e Bill). Essas atividades ajudaram as crianças a desenvolverem habilidades artísticas e de expressão, além de estimular o raciocínio crítico e a capacidade de observar o mundo ao seu redor com mais atenção.
Além das discussões orais e das produções artísticas, os alunos realizaram pesquisas sobre insetos encontrados no jardim da escola, como borboletas, lagartas e joaninhas, e aprenderam sobre seus hábitos alimentares, suas transformações e os ciclos de vida desses pequenos seres. Cada grupo de crianças foi incentivado a observar e documentar as mudanças nos insetos ao longo do tempo, promovendo o desenvolvimento de competências científicas e de observação. Também foram apresentados vídeos educativos e livros sobre biodiversidade e a importância dos insetos na cadeia alimentar.
Uma experiência marcante para todos os alunos foi assistir a um vídeo do canal “Show do Tiago” no YouTube, onde um garoto demonstrou, através de um experimento simples,
o impacto das palavras nas plantas. A ideia de que nossas ações e palavras podem afetar
o meio ambiente e os seres vivos ao nosso redor gerou uma reflexão profunda entre as

crianças, que passaram a associar o respeito e o cuidado com a natureza como uma prática essencial no cotidiano escolar.
Além disso, a turma participou de atividades que incentivavam o autocontrole e a escuta ativa, revisitando os "combinados da turma", que foram criados por eles no início do ano. Utilizamos exercícios de respiração e meditação guiada como ferramentas para auxiliar as crianças na regulação emocional, para que pudessem lidar com as frustrações e desenvolver empatia pelo próximo, estabelecendo um ambiente de respeito mútuo. A ideia era que as crianças compreendessem que o respeito ao próximo e à natureza andam juntos, criando uma cultura de cuidado.
A relação entre os alunos e o espaço ao redor foi ainda mais aprofundada quando trouxemos fotos do que encontraram do outro lado do muro: lixo e poluição. Após uma discussão em que as crianças identificaram a degradação do rio local, todos comprometeram-se a conscientizar familiares sobre a importância de preservarmos nosso meio ambiente. A discussão sobre a poluição gerou um intenso debate sobre as formas de proteção do meio ambiente, e as crianças começaram a entender que ações simples, como o descarte correto de lixo e a redução do consumo de plásticos, podem fazer a diferença. Contamos com uma palestra de dois Auxiliares Técnicos de Educação da nossa unidade escolar, sendo eles moradores mais antigos da comunidade local, sobre como o rio que passa logo atrás da nossa escola, era na época em que eles eram crianças, trouxe um novo olhar para os alunos. Essas lembranças de brincadeiras e de um rio limpo geraram um sonho coletivo: restaurar a saúde do rio para que as futuras gerações possam desfrutar da beleza de suas águas limpas. Esse relato trouxe um forte sentido de pertencimento e a importância de cuidarmos dos espaços que nos cercam, pois são

eles que moldam nossas
memórias e influenciam as gerações futuras. A escuta atenta das infâncias, valorizando suas perguntas e percepções sobre o mundo, reforça o papel transformador da educação ambiental. Como ressalta Silva (2005), quando integrada de forma lúdica e investigativa, essa prática permite às crianças desenvolverem uma nova percepção sobre o mundo natural. Isso ficou evidente quando os alunos passaram a refletir sobre o estado do rio local e sugeriram ações concretas para sua recuperação, revelando uma mudança de olhar que vai além do conteúdo e alcança o comprometimento com a realidade ao seu redor.

A CURIOSIDADE E O PROTAGONISMO INFANTIL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A curiosidade das crianças, ao ser explorada de maneira lúdica, desempenha um papel essencial nesse processo investigativo. A simples pergunta feita pelos alunos sobre o que havia "do outro lado do muro" gera uma série de questionamentos que, ao longo da prática relatada a seguir, vão sendo aprofundados e ampliados por meio de atividades de observação, pesquisa e expressão criativa.

Segundo Morin (2000), a educação não deve se limitar à mera transmissão de conhecimentos isolados, mas deve integrar as complexas interações entre a vida humana e a natureza, desenvolvendo um pensamento crítico e holístico. Em seu trabalho, o autor argumenta que "a educação precisa ir além da simples transmissão de conhecimentos isolados. Deve envolver a compreensão das relações complexas que existem entre os diferentes aspectos da vida humana e da natureza, e ajudar os alunos a desenvolverem um pensamento crítico e integrado" (Morin, 2000, p. 59). Essa perspectiva ressoa com a abordagem investigativa na educação infantil, na qual as crianças são estimuladas a perceber a complexidade das questões ambientais e a refletir criticamente sobre suas ações.

De maneira complementar, Silva (2005) ressalta que a educação ambiental, quando integrada ao processo pedagógico de forma lúdica e investigativa, proporciona às crianças uma nova percepção sobre o mundo natural. A autora defende que essa prática deve ser contínua e voltada à transformação da visão de mundo dos alunos, capacitando-os a se tornarem agentes conscientes na resolução de questões ambientais.

Freire (1996) enfatiza a importância do protagonismo no processo de aprendizagem, e é justamente a partir desse protagonismo que se dá a construção do conhecimento. Como afirma Freire (1996, p. 42): "o conhecimento se constrói quando o sujeito é colocado como protagonista do processo. Isso significa que a aprendizagem não é um ato passivo, mas um processo dinâmico, no qual o educando se apropria do saber e constrói sua compreensão do mundo a partir da sua própria experiência". A curiosidade e o questionamento, portanto, são impulsionadores do aprendizado, permitindo que as crianças, por meio de suas próprias observações e reflexões, se tornassem protagonistas da construção do conhecimento ambiental. Esse protagonismo se alinha com os princípios da educação dialógica e transformadora, conforme proposto por Freire (1996), que defende que a educação deve ser um processo de liberdade, no qual educador e educando compartilham saberes e refletem criticamente sobre a realidade. Para o autor, o conhecimento se constrói quando o sujeito é colocado como protagonista do processo, o que significa que 'a aprendizagem não é um ato passivo, mas um processo dinâmico, no qual o educando se apropria do saber e constrói sua compreensão do mundo a partir da sua própria experiência' (Freire, 1996, p. 42). A educação ambiental, portanto, deve ser entendida não apenas como um processo de aprendizagem, mas como uma verdadeira forma de transformação social, onde os sujeitos se envolvem ativamente na construção de soluções para os problemas ambientais.Além disso, como discutido por Silva (2005), a abordagem investigativa, aliada à ludicidade, favorece o desenvolvimento do pensamento crítico desde a infância, permitindo que as crianças compreendam as relações entre as ações humanas e os impactos no meio ambiente. No contexto da experiência descrita, as crianças foram encorajadas a investigar, expressar e refletir sobre suas

descobertas de forma ativa e participativa.

A importância da abordagem lúdica na educação infantil é amplamente discutida por diversos autores. Morin (2000), por exemplo, defende que a educação deve proporcionar aos alunos uma compreensão crítica e integrada das questões ambientais, permitindo que se desenvolvam como cidadãos conscientes e críticos. Ao realizar atividades lúdicas e investigativas, como observações sobre a fauna e flora local, as crianças não apenas aprendem sobre a biodiversidade, mas também se engajam ativamente na busca de soluções para problemas ambientais observados em sua própria comunidade.

As discussões em sala de aula, que envolvem temas como poluição e os impactos da urbanização, demonstram como a educação ambiental, quando realizada de forma interativa e prática, pode gerar reflexões profundas nas crianças. Como Morin (2000, p. 59) argumenta, "a educação precisa ir além da simples transmissão de conhecimentos isolados", e a abordagem investigativa nas atividades com as crianças é um exemplo claro disso. Os alunos são estimulados a perceber a complexidade das questões ambientais e a refletir criticamente sobre suas ações e sobre o impacto da sociedade no meio ambiente.

Por meio de pesquisa sobre insetos no jardim da escola, as crianças são desafiadas a observar o ciclo de vida de seres vivos, fazendo conexões com a cadeia alimentar e os ecossistemas locais. Esse tipo de atividade, que envolve pesquisa, expressão artística e debates sobre o que foi aprendido, exemplifica a maneira como as práticas lúdicas podem favorecer a compreensão de conceitos complexos, de maneira acessível e interessante para as crianças.

A experiência vivida também ilustra como o protagonismo pode ser incorporado ao processo de aprendizagem de maneira efetiva. Como mencionado por Freire (1996), o processo de aprendizagem é dinâmico e se torna significativo quando o aluno é envolvido ativamente. As crianças, ao refletirem sobre a poluição do rio e o impacto das ações humanas, começam a perceber a relação entre suas próprias atitudes e o estado do ambiente ao seu redor. Este tipo de reflexão crítica é essencial para a formação de cidadãos conscientes, conforme sugere Silva (2005), que destaca a importância de construir, desde cedo, uma compreensão sobre a interdependência entre o ser humano e a natureza.

O debate sobre como melhorar a qualidade do rio e diminuir os impactos ambientais gerados pela urbanização local proporciona um espaço para as crianças expressarem suas ideias sobre sustentabilidade e proteção ambiental. De acordo com Morin (2000), a educação deve ser capaz de promover uma "compreensão das relações complexas entre os diferentes aspectos da vida humana e da natureza", e isso foi claramente observado no relato de prática na sala de aula, quando as crianças, com o apoio da professora, começaram a pensar em soluções para os problemas ambientais locais. Além disso, a exibição de vídeos educativos e o relato de moradores mais velhos sobre a transformação do rio ao longo do tempo fortaleceram o senso de pertencimento e a responsabilidade coletiva em relação ao meio ambiente.

O(a) professor(a) desempenha um papel fundamental na mediação do conhecimento. De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil é profundamente influenciado pelas interações sociais e pela mediação dos adultos. O(a) professor(a), ao facilitar as discussões e atividades, ajuda as crianças a conectarem seus conhecimentos prévios com novos aprendizados, sempre respeitando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de cada aluno. Dessa forma, as crianças são desafiadas a refletir de maneira mais profunda sobre suas descobertas, ao mesmo tempo em que recebem o apoio necessário para ampliar suas compreensões.

Além disso, ao permitir que as crianças sejam protagonistas do processo de aprendizagem, o (a) professor (a) fomenta a autonomia e o pensamento crítico, permitindo que as crianças não apenas compreendam os conceitos ambientais, mas também se vejam como agentes ativos de mudança. Como destaca Freire (1996), "a aprendizagem não é um ato passivo, mas um processo dinâmico", e isso foi observado quando as crianças passaram a se engajar ativamente nas discussões e nas práticas de preservação am-

biental do relato.
Dessa forma, proporcionando um ambiente rico de interações, onde as crianças possam aprender de maneira colaborativa e ativa.

CONCLUSÃO

A experiência vivida por essa turma ilustra de maneira eficaz como a educação ambiental pode ser integrada de forma lúdica e significativa no cotidiano escolar. Ao cultivar a curiosidade, o respeito e a responsabilidade desde as primeiras fases da educação, estamos não apenas formando cidadãos mais conscientes, mas também preparando-os para se tornarem agentes ativos na preservação do meio ambiente.

Através de atividades práticas que envolvem observação, pesquisa, expressão artística e reflexão crítica, as crianças são desafiadas a compreender a complexidade dos problemas ambientais e a reconhecer o impacto de suas ações no processo de preservação da natureza. Mais do que uma simples transmissão de conhecimento, essa prática educativa favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica e engajada.

Que essa iniciativa inspire outras escolas a incorporarem a educação ambiental em suas propostas pedagógicas, criando oportunidades para que as crianças se tornem protagonistas de um futuro mais sustentável. O trabalho realizado com essa turma exemplifica como, mesmo nas etapas iniciais da educação, é possível estabelecer as bases para uma sólida consciência ecológica, fundamental para enfrentar os desafios ambientais que o mundo enfrenta.

Como reforça Freire (1996), a verdadeira aprendizagem ocorre quando há liberdade para pensar criticamente e transformar a realidade. Assim, ao estimular a participação ativa das crianças nas decisões e reflexões ambientais, a escola contribui não apenas para o conhecimento acadêmico, mas para a formação de sujeitos capazes de agir eticamente em suas comunidades.

É imprescindível que mais iniciativas como essa sejam implementadas, assegurando que a educação ambiental seja uma presença constante no currículo escolar. Só assim, conseguiremos formar cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a preservação do nosso planeta, criando uma sociedade mais justa e sustentável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm
. Acesso em: 02 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2008/L11645.htm
. Acesso em: 02 abr. 2025.

BIESMEYER, Ingrid. O mundinho. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JUNIOR, José Carlos de Almeida. Educação ambiental: uma questão de formação. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2002.

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Disponível em: https://sdgs.un.org/goals
. Acesso em: 02 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 8.951, de 4 de outubro de 1994. Dispõe sobre a instituição na rede escolar de ensino de atividade e programas de educação ambiental. Disponível em: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Acesso em: 02 abr. 2025.
Assembleia Legislativa de São Paulo

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 12.780, de 30 de novembro de 2007. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental. Disponível em: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Acesso em: 02 abr. 2025. Assembleia Legislativa de São Paulo

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 63.456, de 5 de junho de 2018. Regulamenta a Política Estadual de Educação Ambiental e institui a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de São Paulo (CIEA). Disponível em: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Acesso em: 02 abr. 2025.
Assembleia Legislativa de São Paulo

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 69.581, de 5 de junho de 2025. Regulamenta o artigo 12 da Lei nº 12.780/2007, instituindo o Programa Estadual de Educação Ambiental – ProEEA. Disponível em: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Acesso em: 02 abr. 2025.
Assembleia Legislativa de São Paulo

SÃO PAULO (Município). Lei nº 15.967, de 24 de janeiro de 2014. Institui a Política Municipal de Educação Ambiental de São Paulo. Disponível em: Prefeitura do Município de São Paulo. Acesso em: 02 abr. 2025.
Legislação Prefeitura SP

SILVA, Adriana. Educação e sustentabilidade: reflexões para a prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2010.

SILVA, Maria de Fátima. Educação ambiental: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2005.

TIBURCIO, Jorge. A educação ambiental na escola: reflexões e práticas. Curitiba: Editora da UFPR, 2013.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: L. M. S. Teixeira. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AS CRIANÇAS MIGRANTES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE SÃO PAULO: LEGISLAÇÃO E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS (2008-2021)

ANA CAROLINA DOS SANTOS MARQUES

Resumo
O objetivo deste trabalho foi considerar, estudar e analisar a legislação e os documentos do Poder Público sobre o acesso, a inclusão, a permanência e as condições das crianças migrantes, documentadas ou indocumentadas, nas escolas municipais da cidade de São Paulo, no período de 2008 a 2021. A metodologia de pesquisa foi a bibliográfica e documental, com a leitura e a releitura das fontes (legislação nacional, internacional e municipal paulistana, disponibilizada nos sites das instituições) e analisadas sob os conceitos bourdieusianos de atopos e de habitus. Houve conquistas nos campos jurídicos e legislativos intermediadas pelos migrantes e pela sociedade civil organizada para que a escola e a política educacional na cidade de São Paulo incluíssem no currículo, nos demais documentos e procedimentos escolares os migrantes e o seu habitus cultural, linguístico e familiar.
Palavras-chave: Crianças migrantes. Escola. Legislação. Cidade de São Paulo
Abstract

This study aimed to examine, analyze, and assess the legislation and public authority documents regarding the access, inclusion, permanence, and conditions of migrant children, both documented and undocumented, in municipal schools in the city of São Paulo between 2008 and 2021. The research employed a bibliographic and documentary methodology, which involved reading and re-reading various sources, including national, international, and municipal legislation from São Paulo, available on institutional websites. These materials were analyzed using Bourdieu's concepts of atopos and habitus. The findings highlight legal and legislative advancements, facilitated by migrants and organized civil society, that led to the inclusion of migrant students and their cultural, linguistic, and familial habitus in the curriculum, as well as in other documents and school procedures, within the educational policies of São Paulo.

Keywords: Migrant children. School. Legislation. City of São Paulo.

Introdução

Nas últimas décadas, a cidade de São Paulo tem sido o destino mais procurado por migrantes no Brasil. Neste processo, as crianças também migram e necessitam de escola. De acordo com os dados do Nepo (2023), 9.755 migrantes efetivaram matrícula na educação básica na cidade de São Paulo, em 2010, dentre os quais, 5.087 eram crianças. Os números
impressionam porque em 2019, 17.787 migrantes se matricularam em alguma unidade escolar paulistana, e destes, 12.661 eram crianças.
O crescimento significativo do fluxo migratório ao município de São Paulo demandou um reordenamento da comunidade escolar reivindicado pelos novos habitantes. Sayad (1998), ao pesquisar sobre os paradoxos da alteridade diante do processo de migração, destaca que em determinado momento: “os imigrantes começaram a tomar o hábito de reivindicar, de forma extremada, poderíamos dizer, seu direito a uma existência plena e não mais apenas seus direitos parciais de trabalhadores imigrantes” (Sayad, 1998, p. 48), com o apoio de organizações civis em busca de visibilidade, efetivação de direitos e melhores condições de trabalho e de vida. Além disso, era solicitado que tanto os preceitos constitucionais fossem transformados em políticas públicas que atendessem às demandas específicas das suas condições nos diversos âmbitos da vida social.
A sociedade é constituída por campos relacionais de poder político, econômico, intelectual, artístico, jornalístico, literário, etc., que disputam e dialogam entre si (Bourdieu, 1989). No campo da educação, os autores que estudam o tema dos deslocamentos migratórios, seguem linhas teóricas específicas para justificarem os termos adotados e as

categorias analíticas utilizadas para se referirem às pessoas migrantes. Spigolon (2016) e Braga (2019) optam por utilizar o conceito sujeito migrante, que é uma forma de direcionar o protagonismo para o sujeito migrante e não aos Estados Nacionais. Norões (2018) utiliza a nomenclatura migrantes internacionais, e busca compreender quais obstáculos burocráticos enfrenta o sujeito que chega no Brasil a depender do seu status migratório, da sua origem, de sua classe social e do período histórico e político do momento do deslocamento. Peralva (2008) opta por utilizar migrações transnacionais para se referir ao fenômeno migratório contemporâneo, porque "a circulação migratória constrói relações multilocalizadas que atravessam as fronteiras dos Estados-nações. Esta circulação delineia um espaço social próprio que se sobrepõe a essas fronteiras, fazendo emergir território autônomos" (Peralva, 2008, p. 19). Freitas (2022, p. 83) adota o termo migrante estrangeiro como categoria descritiva, pois entende que “migrante é uma categoria que, na experiência do deslocamento humano, mostra que é necessário entender ambos os processos no que tem de específico e no que têm de comum”. Neste trabalho será adotada a expressão sujeitos migrantes - esta categoria compreende os demais termos que se referem aos protagonistas do deslocamento, como: imigrantes, refugiados, apátridas, solicitantes de asilo e de refúgio e residentes fronteiriços. Para Sayad (1998, p. 15), a imigração é um “fato social completo”, um “ponto de encontro de inúmeras disciplinas, história, geografia, demografia, economia, direito, sociologia, psicologia social”, sendo assim, este tema abrange uma complexidade própria, por dizer respeito às relações de diversidade cultural, mas também às profundas desigualdades sociais que se intensificam à medida que as políticas públicas não dão conta de acompanhar as mudanças do dia a dia da criança migrante e das suas condições escolares.

Segundo Bourdieu (1989, p. 50), as orientações dadas ao pesquisador é a que consiste em incitá-lo a ter em consideração, as condições de realização, os meios, as escolhas, a sua experiência social e educacional, a formação que recebeu, as possibilidades de acesso às informações, a documentos, às fontes, etc. A necessidade em realizar esta pesquisa se deu com o início da atuação de um dos autores como profissional da educação pelo Programa Aprender Sem Limites - oferecido em parceria com o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal, no extremo da Cidade de São Paulo. Durante essa experiência, para além de desenvolver as atividades a ele atribuídas, pode-se observar as personagens que compunham a comunidade escolar: profissionais da educação, equipe gestora, equipe de segurança, famílias e responsáveis e as crianças - principais protagonistas desse universo - sendo crianças, brincando, interagindo - ou não - em diferentes contextos e espaços dentro e fora da escola.

Imerso no espaço escolar e envolvido na rotina de intenso movimento, barulhos, risos, choros e brincadeiras - característico da educação infantil - e os silêncios e o isolamentos - característicos das crianças migrantes - o inquietavam e o espantavam. As mais pequenininhas pouco se comunicavam com os professores e com os colegas. Eram excluídas das brincadeiras e das interações coletivas. Como táticas de sobrevivência (Certeau, 2012), ficavam sozinhas, caladas e interagindo entre si, sem as considerações dos adultos e das demais crianças.

Este trabalho tem o objetivo de considerar, estudar e analisar a legislação e os documentos sobre o acesso, a inclusão, a permanência e as condições das crianças migrantes nas escolas municipais da cidade de São Paulo. Morais e Nascimento (2020) pontuam que o processo migratório é centrado nos adultos e que isso reflete na literatura e nas pesquisas acadêmicas. Para as autoras, as perspectivas das crianças geralmente são ignoradas. Foi necessário questionamentos a respeito das contradições relacionadas às classificações que marcam socialmente os sujeitos que buscam uma nova oportunidade de vida. Por que as crianças migrantes estrangeiras pouco aparecem como sujeitos de direitos em textos legais?; se a migração estrangeira é um fenômeno que trata da condição humana, por que são tantas as restrições impostas ao sujeito que se deslo-

ca, imigrante, refugiado, solicitante de asilo, apátrida? Este deve ser o primeiro elemento a ser observado quando recebemos alguém que chega? Neste sentido, Braga (2019, p. 19) compartilha suas considerações sobre ser necessário "adequarmos nossa linguagem a um projeto político de valorização da experiência migratória como potencializadora de projetos societários mais inclusivos." Pensando em tais projetos e considerando que a educação nas escolas públicas representa "um direito que abre caminhos para outros direitos" (Freitas, 2021, p. 250) e que os direitos produzem visibilidades e inclusões (Bourdieu, 1989), como as crianças migrantes estrangeiras são consideradas nos documentos educacionais do Poder Público?

Para a escolha do recorte temporal inicial foi considerada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Este documento expande a perspectiva do público atendido pela educação especial, à medida que conjectura uma escola que viabilize de fato que a diferença seja incluída nas práticas educativas. O ano de 2021, como recorte temporal final, foi escolhido para identificar o que foi produzido na última década. Constituem o corpus documental as legislações e documentos nacionais, internacionais e municipais paulistanos, disponibilizados nos sites das instituições. Para os procedimentos de pesquisas utilizou-se a metodologia bibliográfica e documental como instrumento para buscar os dados e as informações. O processo de coletas se deu em leitura e releitura das fontes, analisadas sob os conceitos atopos, do migrante estrangeiro sem lugar, deslocado, inclassificável (Bourdieu, 2001) e habitus como o mundo social representado ou o espaço dos estilos de vida, presentes nas distinções, nos costumes, nos símbolos, nas indumentárias, nas culinárias, na religião, na decoração, no falar, no dançar, no andar, etc. (Idem, 2013).

O artigo está organizado em três seções, as considerações finais e as referências. A primeira sessão, Os migrantes na legislação, apresenta e trata dos migrantes nos documentos Estatuto do Estrangeiro, Lei do Imigrante, Constituição Federal do Brasil, Estatuto da Criança e do Adolescente. A segunda, A criança migrante na legislação educacional e de proteção integral, apresenta a interferência da legislação nacional e internacional e demais documentos do Poder Público nas representações da sociedade sobre as crianças migrantes e a terceira, Orientações pedagógicas, os povos e as crianças migrantes e o Currículo da Cidade de São Paulo, trata e analisa o Currículo da Cidade: Povos Migrantes: orientações pedagógicas, dedicado aos migrantes nas escolas municipais da cidade de São Paulo, em alinhamento com a legislação e os documentos.

Os migrantes na legislação

Movimentar-se de um lugar a outro é peculiar da condição humana, buscando oportunidades de vida, livrando-se de desastres climáticos, de consequências de guerras, de crises políticas, institucionais ou perseguições ideológicas, de forma voluntária, subsidiada ou forçada. Segundo Certeau (2012), uma das táticas de sobrevivência nestas condições é buscar novos lugares para sua hospitalidade.

A população brasileira foi constituída com interferência dos fluxos migratórios, atrelada aos anseios e necessidades de cada período histórico, social, econômico e político. Da chegada dos colonizadores portugueses à diáspora forçada dos povos do continente Africano que, além do sequestro de suas terras, vidas, culturas e sonhos, carregaram consigo a condição de escravizados em território brasileiro; da imigração europeia subsidiada pelo Estado e alicerçada por uma política eugenista que visava o embranquecimento da nação; das tantas vítimas de desastres naturais, de crises econômicas, institucionais - de silenciosas e declaradas guerras - mas que puderam lançar para o Brasil olhares esperançosos pela reconstituição da vida, da dignidade e de novos sonhos.

De acordo com a Acnur (s/d), o Brasil foi o primeiro país do Cone Sul a ratificar a Convenção da ONU relativa ao Estatuto dos Refugiados, em 1960. E esta ação demonstrou que já existia por parte do Estado Brasileiro, uma atenção para a temática do Refúgio. Vale refletir se a intenção dessa movimen-

tação estava fundamentada na busca pela proteção das pessoas migrantes estrangeiras ou para controle em relação à segurança nacional.

A nação brasileira é um movimento de lutas, de conquistas e de retrocessos. As estratégias "do lugar do poder" exercido pelo Poder Público (Certeau, 2012, p. 93) e as táticas e as astúcias da Sociedade Civil organizada (Idem, p. 95) possibilitam ao Brasil avançar em conquistas no campo jurídico, nas perspectivas de Bourdieu (1989, p. 237): "o direito é a forma por excelência do discurso atuante, capaz, por sua própria força, de produzir efeitos. Não é demais dizer que ele faz o mundo social, mas com a condição de não se esquecer que ele é feito por este".

Em 1980, é publicado o Estatuto do Estrangeiro (Brasil, 1980) - revogado pela Lei do Imigrante, 13.445/2017 (Brasil, 2017) e, apesar de expressar em seu artigo 95 que "residentes no brasil e demais brasileiros gozam dos mesmos direitos", concebia o estrangeiro como sujeito predominantemente trabalhador. Os vistos permanentes eram cedidos a quem pudesse propiciar ao Estado Nacional mão-de-obra especializada. Além disso, os vistos não eram fornecidos a menores desacompanhados, mas os dados sobre migração denotam, que muitas vezes, crianças e jovens chegavam ao destino sem seus pais ou responsáveis legais. Nestes casos, o acesso de crianças e adolescentes aos serviços públicos considerados essenciais, como os de assistência social, saúde, moradia e educação.

Nesta perspectiva, para Sayad (1998), o imigrante é um trabalhador definido e tratado como provisório, que tem sua qualidade de pessoa subordinada à condição de imigrante. O trabalho o faz nascer, existir, morrer e ainda "decreta sua negação ou o empurra para o não-ser" (Sayad, 1998, p. 56). Esta imagem do sujeito migrante trabalhador - visto como alguém em trânsito, que não precisa de políticas públicas, que está aqui de passagem - ainda é encontrada no pensamento da população brasileira, sobretudo quando se trata de migrantes pobres e racializados. Nesses casos, os próprios sujeitos migrantes percebem o papel social a eles determinado, carregando o que Elias e Scotson (2000) chamam de "exclusão e estigma dos outsiders pelo grupo estabelecido" (p. 22).

Nos campos político e jurídico, o cenário era de Movimentos e Convenções Internacionais para Progresso da Humanidade e também de redemocratização do Estado Brasileiro, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, assegurou como Direito Fundamental que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 1988).

O artigo 6º da Carta Magna declara como direitos sociais: "a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância" (Brasil, 1988). Esses direitos foram reforçados pelo artigo 205, ao dizer que a educação é "direito de todos e dever do Estado e da família", apresentando que o "ensino será ministrado tendo como princípio a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Brasil, 1988).

Tais dispositivos indicam que a nossa Constituição - que se baseou em princípios que prezam pela dignidade da pessoa humana, convenções, acordos e declarações internacionais ratificadas pelo Brasil - construiu um ideal de sociedade com direitos fundamentais e sociais amparados em políticas de proteção à vida, à infância e igualdade, sem discriminação de nenhuma natureza, ao acesso e permanência à educação e à escola.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) foi sancionado e elaboraram-se pontos significativos para a proteção da infância - que passou a ser acompanhada pelo adjetivo "integral". Em conformidade com a Convenção sobre os Direitos da Criança, publicada em 1989 pela Unicef e que chama a atenção para a necessidade de os Estados tomarem para si a responsabilidade de proteção às que se encontram em condição de refúgio, adotando medidas adequadas para que essas crianças possam usufruir de direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente declarou que os direitos a que se refere:

aplicam-se a todas as crianças e adolescen-

tes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990).

O direito resolve conflitos e estabelece os direitos, adotando, conforme Bourdieu (1989, p. 229) "um modo de expressão e de discussão que implica a renúncia à violência física e às formas elementares da violência simbólica." É necessário observar que a maneira pela qual homens, mulheres, crianças e idosos entram e são recebidos no território nacional é tratada pela legislação Brasileira. A situação de refúgio tem um estatuto próprio, que define como Refugiado o indivíduo que:

I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (Brasil, 1997).

As políticas migratórias e os marcos regulatórios concebidos a partir da segunda metade do século XX baseiam-se em uma política brasileira de segurança nacional. A Lei do Imigrante (Brasil, 2017) considera os migrantes, sendo um avanço no campo dos direitos humanos.

A criança migrante na legislação educacional e de proteção integral

Bourdieu (2008) analisa as estratégias neoliberais para excluírem os movimentos sociais como interventores políticos e sociais. Na cidade de São Paulo, muitos foram - e são - os movimentos, entidades, ONGs, igrejas, grupos de pesquisa, etc., que resistem e apoiam a população migrante estrangeira, prestando assessoria jurídica na regularização documental, assistência social e médica, com orientações sobre educação, moradia e outros serviços para manutenção da dignidade humana. Essas organizações da sociedade civil fazem um trabalho de forma mais célere do que o trabalho feito por órgãos do Estado. Além disso, contribuem para que as demandas da população sejam mapeadas nas diferentes áreas do conhecimento e assim, esse acúmulo se torne políticas públicas.

A legislação é um instrumento de reconhecimento dos direitos e de consideração dos vulneráveis. Sem a escola e os documentos escolares, estes sujeitos são desprovidos de direitos, permanecendo nas condições de desclassificação e desvalorização. Segundo Bourdieu (2007, p. 142), estes são "designados como 'fracassados' e estão ameaçados de desclassificação por não possuírem os diplomas formalmente exigidos dos membros que usufruem de plenos direitos", sendo "as principais vítimas da desvalorização dos diplomas quando, desprovidos deles, entram no mercado de trabalho" (Idem, 2007, p. 127).

Em âmbito nacional, esses avanços são notados de forma lenta e gradual. As personagens migrantes emergem dos documentos oficiais da educação. É necessário não perder de vista que os discursos que circulam nos documentos do campo da educação interferem na construção de como essas personagens serão vistas pela sociedade. O Estatuto da Criança e do Adolescente assegura "a igualdade de acesso e permanência na escola" (Brasil, 1990). O documento não considera a complexidade do tema da migração em sua relação com a diversidade cultural na escola. Segundo Bourdieu e Passeron (2015, p. 38), "para os indivíduos originários das camadas menos favorecidas, a escola permanece a única via de acesso à cultura, e isso em todos os níveis do ensino; portanto, ela seria a via real da democratização da cultura".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também não se refere à temática da

migração de forma expressa, no entanto, em conformidade com o texto Constitucional, garante no artigo 3º, "a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", além de firmar compromisso com a diversidade étnico-racial e com o respeito à diversidade humana, nos incisos XII e XIII, respectivamente (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) apresenta a sua Proposta Pedagógica com objetivo de construir novas formas de "sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa". O documento ressalta a necessidade das instituições de educação infantil se preparem em relação a tempo, espaço, organização de materiais para que as crianças se apropriem, de forma lúdica, das "contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América".

É possível notar que a DCNEI se refere de maneira genérica a respeito das identidades de povos historicamente apagados da história oficial, como por exemplo, utilizar o termo "diversidade" ao citar a importância da valorização dos povos afro-brasileiros. Em outro momento, apresenta a temática das crianças indígenas, sugerindo que práticas educativas aconteçam dentro da sala de aula, reafirmando a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças. Na questão das infâncias do campo, as propostas pedagógicas também são direcionadas para que os saberes e a produção de conhecimento dessa população sejam valorizados pela sociedade. Nota-se que a diversidade migratória não aparece integrada no currículo escolar e nos documentos oficiais da educação.

O Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014) apesar de não trazer como meta as pautas referentes ao processo de inclusão do público migrante na sala de aula, trouxe como diretriz a erradicação de todas as formas de discriminação, evidenciando o comprometimento com as conquistas dos documentos anteriores.

A Resolução nº 10 (São Paulo, 1995) dispõe sobre a matrícula de aluno estrangeiro na Rede Estadual de Ensino demonstrando conformidade com os preceitos Constitucionais e com o Estatuto da Criança e do Adolescente, garantindo o acesso de qualquer criança à escola pública e gratuita, de modo a impedir discriminação de qualquer natureza entre criança nacional e estrangeira - independentemente da nacionalidade e da situação documental. As escolas estaduais que ministram o ensino fundamental e médio deverão receber os pedidos de matrícula dos alunos, de acordo com o disposto nesta Resolução e a Direção da Escola deverá proceder à matrícula dos alunos sem qualquer discriminação, observando as mesmas normas regimentais que disciplinam a matrícula de alunos brasileiros nas escolas da rede estadual de ensino. A resolução também menciona a possibilidade de equivalência de estudos para os casos dos estudantes que já cursaram o ano letivo ou etapa da educação no seu país de origem ou em outro país durante o processo de deslocamento.

A expedição de certificação de conclusão de curso para todos os alunos também foi considerada uma conquista para a população migrante no campo da educação, porque possibilitou às crianças indocumentadas conseguirem acessar e permanecer na escola, ao concluírem o ano letivo ou uma etapa da educação básica. A escola não entregava certificado ou diploma alegando ausência de documentação do estudante. Com a Lei, cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis (Brasil, 1996).

A legislação resolve as condições de inferioridade e precariedade dos estudantes sem o certificado, sem o diploma, que têm um poder simbólico único e intransferível para os estudantes e os hierarquizam. Segundo Bourdieu (2007, p. 127), estes documentos "dão direito a ocupar posições sociais, além de reduzir os efeitos do isolamento, associados à existência de espaços sociais dotados de seus próprios princípios de hierarquização".

Os títulos escolares são uma distinção ao

portador porque elevam o capital cultural e escolar dos alunos. Tais documentos conferem a eles "um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre diplomados" (Idem, p. 87). O Conselho Municipal de Educação publicou o parecer nº 17 que tratava de assuntos do sistema municipal de ensino de São Paulo e assegurava a todas as crianças o direito à educação e aos documentos escolares, independentemente de sua situação legal. É dever do Estado matriculá-las, garantir-lhes o convívio educacional regular e, em caso de transferência, fornecer-lhes a documentação necessária e adequada à continuidade de estudos e, ao final do curso, conceder-lhes o respectivo histórico escolar e certificado de conclusão (CME, 2009).

Em 2016, a Secretaria Municipal de Educação publicou os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, que buscou combinar a escuta dos educadores das unidades educacionais da cidade de São Paulo com propostas que auxiliam a comunidade escolar na relação cuidado e educação. Ao apresentar as dimensões da qualidade da Educação Infantil, o documento esclarece que novas dimensões foram adotadas e justifica que "essa opção foi necessária para incluir questões que focalizassem as diversidades de gênero e de raça/etnia já apontados como necessários a partir de outras experiências" (SME, 2016, p. 9). Ao trazer considerações sobre a Educação Especial, o texto engloba questões de múltiplas infâncias, possibilidades de vivências, porque a educação infantil tem como objetivo, proporcionar um espaço apropriado para que as crianças tenham acesso às atividades e experiências, sem barreiras de qualquer natureza.

Enquanto leis, referenciais e outros textos eram publicados, seguiam em pauta reivindicações por parte de responsáveis, educadores, gestores e demais interessados, a respeito da adequação curricular para considerar a diversidade nas salas. Assim, a Política Municipal para a População Imigrante, que precedeu o Currículo da Cidade de São Paulo, instituída em 2016, teve como objetivo a promoção do respeito à diversidade e à interculturalidade.

Apesar de as Diretrizes dialogarem com os textos que abordam a temática, considera-se de suma importância que seja reiterado as determinações do artigo 3, divulgando informações sobre os serviços públicos municipais direcionadas à população migrante, com distribuição de materiais acessíveis, estabelecendo parcerias com órgão e ou entidades de outras esferas federativas para promover a inclusão dos migrantes e dar celeridade à emissão de documentos, promovendo, assim, sua participação nas instâncias de gestão participativa, garantindo-lhes o direito de votar e ser votado nos conselhos municipais, apoiando grupos de migrantes e organizações que desenvolvam ações voltadas a esse público, fortalecendo a articulação entre eles e prevenindo permanentemente e oficiar às autoridades competentes em relação às graves violações de direitos da população migrante, em especial o tráfico de pessoas, o trabalho escravo, a xenofobia, além das agressões físicas e ameaças psicológicas no deslocamento (SME, 2016).

Em consonância com as diretrizes, o documento assegura a valorização da diversidade étnica e cultural e o atendimento qualificado, orientando ações administrativas do Poder Público que garantam para "todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas imigrantes o direito à educação na rede de ensino público municipal, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade" (Idem, 2016). Pensar a escola como um espaço coletivo de interação e de divulgação de informações com material acessível, inclui a possibilidade de a comunicação com alunos e responsáveis se estabeleça em variados suportes e idiomas.

No ano de 2017, foi publicada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A BNCC não menciona a categoria de crianças migrantes na Educação Infantil, apesar de ser um documento baseado na promoção da diversidade, no aumento de repertório, em experiências que aproximam realidade e sala de aula, evidenciando que "as crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais" (Brasil, 2017), levando-as a pensarem de forma crítica a respeito da pluralidade cultural, de tradições e costumes.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, apesar de a BNCC ter como premissa um currículo comum a todos os estudantes, apenas encontra-se no currículo de História, para o 3º ano, a temática de noção de espaço público e privado, considerando o migrante:
Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes (Idem, 2017).

A Resolução nº 1 (Brasil, 2020) ao referir-se sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, tratou do tema avaliação. Vale pensar que o estudante migrante se encontra num estado constante de mudanças expressivas e que ingressa num sistema escolar que adota sistemas de avaliação e rendimentos para a educação básica que muitas vezes não contempla a diversidade com toda a sua complexidade. Por conta disso, a aludida resolução determina que:
Art. 5º As avaliações de equivalência e classificação devem considerar a trajetória do estudante, sua língua e cultura, e favorecer o seu acolhimento.
Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes:
I - não discriminação;
II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia;
III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns;
IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros;
V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros;
VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção àqueles que tiveram pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (Brasil, 2020).

Apesar de significativos avanços no campo da educação, nota-se que não havia nenhum documento legal, currículo, referencial no campo da educação que dialogasse diretamente com os educadores, gestores e com toda a comunidade escolar sobre a complexidade que existe no acolhimento, interação e cuidados com os estudantes migrantes.

Orientações pedagógicas, os povos migrantes, as crianças e o Currículo da Cidade de São Paulo

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo publicou o documento Currículo da Cidade: Povos Migrantes: orientações pedagógicas (SME, 2023), considerado o primeiro currículo alinhado com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, cuja concepção de educação inclusiva abrange o acesso, qualidade e relevância da educação para a população migrante, refugiada, deslocada e inclassificável, que, em perspectivas bourdieusianas, estes reconhecimentos e considerações institucionais produzem efeitos e direitos (Bourdieu, 1989).
O Currículo da Cidade: Povos Migrantes: orientações pedagógicas é organizado em quatro partes que consideram a tríade, equidade, educação integral e educação inclusiva, que tem no ato de migrar um direito humano fundamental. O primeiro capítulo apresenta o conceito de migração, o direito ao movimento, e também celebra a conquista da educação escolar em São Paulo pela população migrante, visto que foram anos de intensas discussões, lutas e manifestações para que leis e políticas públicas fossem elaboradas e efetivadas. Este capítulo apresenta a complexidade e a particularidade do processo migratório, utilizando excertos das perspectivas de pessoas migrantes. Nesses trechos, são nomeadas emoções e sentimentos que a pessoa (ou famílias inteiras) sente no processo de deslocamento, como saudades, sonhos, expectativas e, por vezes, marcas de violências físicas, simbólicas e psicológicas.
Em diálogo com profissionais da educação, o documento discorre sobre as políticas migratórias e seus projetos, apresenta defini-

ções nas formas de migrar, como nos casos de deslocamentos forçados, situação em que a migração não é realizada por vontade própria, mas por necessidade. Nesta modalidade, são englobadas as pessoas em situação de refúgio ou solicitantes, deslocadas internas e apátridas.

O documento reconhece a complexidade do papel das crianças no processo migratório, que poucas vezes apareceram nos demais documentos. Há o alerta que não pode ser

invisibilizado, é o caso das crianças e jovens que passam tanto pelo trajeto quanto por todo o processo migratório sem a companhia dos pais ou responsáveis que podem ser chamadas de crianças separadas e crianças desacompanhadas.

Um aspecto burocrático do processo migratório é a situação dos sujeitos que não se enquadram em nenhuma modalidade migratória mencionada, e que têm dificuldades de receber os documentos que atestem sua condição, bem como, de acessar direitos por serem pessoas indocumentadas.

O Currículo questiona quais valores embasam os critérios adotados para que o Estado permita a entrada e permanência em nossas fronteiras; o acesso a bens e serviços fundamentais para a dignidade da pessoa humana; a diferença de tratamento e de imposição de barreiras a situações específicas. Ademais, interroga “quem se beneficia” com este estado constante de vulnerabilidade social em que se encontram as populações migrantes? Por fim, declara que a perspectiva adotada "é a da garantia de direitos humanos a todas e todos", mostrando alinhamento com toda a documentação legal nacional e internacional.

O segundo capítulo faz uma síntese do perfil migratório na Cidade de São Paulo e na Rede Municipal de Ensino, versando sobre as nacionalidades com crescimento mais expressivo e com maior representatividade quanto ao número de matrículas, bem como, na respectiva distribuição pelas Diretorias Regionais e por modalidades de ensino. As diretorias de educação com o maior número de crianças migrantes matriculadas é a DRE Penha, seguida de Jaçanã/Tremembé e Pirituba/Jaraguá. Outro dado relevante para pensarmos na complexidade da inserção do sujeito migrante na sociedade, é o de que "as matrículas de migrantes se distribuem desigualmente entre as modalidades de ensino: a maior parte das e dos estudantes está matriculada nas EMEIs, seguida dos CEIs" (SME, 2023, p. 44).

Segundo Bourdieu e Passeron (2011), o habitus linguístico e os demais adquiridos na família estão no princípio da recepção, da assimilação e das estruturações das experiências escolares. Ao dialogar sobre a valorização da diversidade, o documento afirma que um primeiro passo é identificar a origem dos estudantes, das suas famílias, buscando entendimento de qual cenário elas estão inseridas no momento. Esta primeira pergunta, quase como uma sondagem, permite que a escola proponha atividades e práticas que dialoguem com a bagagem cultural do estudante. Essas práticas envolvem leituras individuais e coletivas, brincadeiras, danças, resgate da alimentação no processo pedagógico, filmes, placas sinalizando os espaços em idiomas diversos para que a barreira linguística entre nacionais e migrantes seja cada vez menor. A “língua nos traz o sentimento de pertencimento" (SME, 2021, p. 50) e que, diante das mudanças tão radicais decorrentes do processo migratório

estrangeiro, manter a língua do país materno é uma forma de estar em casa (mesmo que esse novo lar seja em um novo país, com outra cultura, clima, língua, etc.). O alerta é para que os educadores considerem essas informações quando dialogarem com os pais e responsáveis dos alunos matriculados, ou com os próprios alunos e, no caso de jovens e adultos, desenvolvam uma escuta ativa e estabeleçam com seus alunos novas formas de interações e cuidados.

Este capítulo também trata a Educação Especial em Intersecção ao Acolhimento das Populações Migrantes e apresenta os serviços de Educação Especial oferecidos pela Rede Municipal de Ensino, como os: Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAIs; Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs; Professores de Atendimento Educacional Especializado - PAAEs; Instituições Conveniadas de Educação Especial; Escolas

Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs; Unidades Polo de Educação Bilíngue; Auxiliares de Vida Escolar e Estagiários que cursam licenciatura, incluindo as equipes multidisciplinares em cada um dos territórios (SME, 2021, p. 59).

O capítulo é finalizado reiterando que a matrícula dos migrantes na educação escolar é um direito que deve ser assegurado para pessoas documentadas ou não. Também ressalta como responsabilidade da escola e de seus agentes a difusão de formulários, recados e demais informes devidamente traduzidos. Para incentivar esta prática, o currículo apresenta exemplos e modelos nos idiomas falados pela maioria dos estudantes matriculados na rede. Lembrando que os responsáveis pela unidade escolar precisam estar atentos ao público daquela comunidade escolar e à variedade de línguas faladas pelos estudantes para que a escola se adeque às necessidades dos estudantes.

Outro comportamento frequente entre alunos mencionado pelo documento, é a formação de grupos específicos de crianças - que se fecham em grupos entre semelhantes para evitarem agressões vindas de outros estudantes. Observando criticamente o papel da equipe gestora, das professoras e professores e demais personagens da comunidade escolar para que a diversidade não se torne uma categoria que intensifica a desigualdade. Considerando como as práticas educativas, comprometidas com a perspectiva inclusiva, o documento harmoniza com Maher (2007), que defende que a cultura é um processo ativo de construção de significados que pode ser coletivamente refletida e ressignificada.

A proposta das Orientações Pedagógicas de inserir falas de alunos, professores e coordenadores pedagógicos em blocos chamados Fala, escola! surpreende, porque trata de temas urgentes, sempre trazendo a fala de alguma personagem inserida na realidade da qual trata o currículo.

Este capítulo trata também do papel condutor da gestão no funcionamento das unidades escolares e traz contribuições de gestoras da rede municipal como Luciana Pinheiro Norberto que incentiva uma boa formação de gestores e Cristiane Teixeira Magen conclui que a formação continuada proporciona a apropriação de elementos conceituais. Também apresenta a experiência da Coordenadora Pedagógica (CP) da EMEI Dona Ana Rosa Araújo, que mapeou todos os estudantes migrantes da unidade escolar, sistematizou os dados relacionados à origem das famílias e compartilhou com as educadoras no decorrer das reuniões pedagógicas que ocorrem semanalmente. Segundo a CP, os dados contribuíram para sensibilizar e para a tomada de ações estruturadas para atender o público específico.

O quarto capítulo ressalta a importância das parcerias para que os conceitos, reflexões e práticas sejam articulados com ações integradas e com potencial de expansão, porque parte da premissa de que o trabalho coletivo proporciona momentos de diálogo entre pessoas com diferentes origens, experiências e pontos de vista. Este momento de escuta é indispensável para que sejam encontradas soluções adequadas para as demandas que surgirem.

O texto apresenta o papel do CRAI - Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes, que oferece atendimento especializado em idiomas variados e afirma que:

Nesse aspecto, a intersetorialidade é imperativa: a articulação entre diferentes secretarias municipais e/ou seus respectivos serviços de forma a buscar soluções conjuntas e com responsabilidades compartilhadas é fundamental. A iniciativa pode vir de qualquer lado, inclusive da escola que tem um papel importante na aproximação com as famílias migrantes, sendo por vezes o único ou o primeiro serviço público acessado pelas famílias (SME, 2021, p. 144).

A relação das escolas com ONGs e demais Centros de Atendimentos ao migrante é essencial porque há demandas que fogem ao escopo pedagógico. Essa intersetorialidade permite que as percepções sobre crianças, jovens, adultos e idosos migrantes sejam relacionadas e colaborem para que a voz, a imagem, os medos, os sonhos, dificuldades, gostos, preferências e anseios das crianças sejam ouvidos, percebidos e considerados nos documentos e políticas públicas, poden-

do ser discutidos em sala de reuniões com professores, jornadas pedagógicas, em reuniões de pais e que os diálogos possam ser integrados em práticas educativas efetivamente inclusivas.
Vale ressaltar que os quatro capítulos do currículo são acompanhados por subitens que apresentam conceitos, reflexão sobre as diferentes maneiras de existir e viver em sociedade. Além disso, expõe testemunhos de pessoas que já passaram pelo processo migratório, que estão matriculadas ou já concluíram os estudos - contemplando a perspectiva de crianças e de adultos, propondo atividades coletivas para prática do movimento e para que as pessoas possam experimentar novas óticas e indica obras de literatura e demais referências de leitura,

sites, vídeos, documentários e filmes sobre a temática migratória. Todos centralizados no sujeito migrante.

Considerações finais

Este trabalho pôs em jogo as coisas teóricas (Bourdieu, 1989) ao estudar e analisar a temática migratória pensada, refletida e considerada no e fora do ambiente escolar, referenciado na legislação e demais documentos, reconhecendo a escola como um espaço de encontro entre diferentes entendendo que este espaço não é neutro e imparcial, sendo um campo em diálogo com outros campos, o jurídico, o político, o econômico, o intelectual, o familiar, o educacional, etc.
Ao desvelar as fundamentações legais e teóricas notam-se avanços das políticas públicas perante o aumento do fluxo migratório e da diversidade cultural na escola. Cumpre salientar que o chão da escola é cenário de tantas outras histórias e dificuldades que escapam da abrangência do documento, sendo necessária a elaboração coletiva, lutando pelo acesso e dando visibilidade às pautas e demandas inclusivas. Coletivamente, é possível pensar em uma educação como prática da liberdade, para uma sociedade livre, justa e solidária, com a inclusão dos migrantes na escola.
Houve conquistas nos campos jurídicos, legislativos e educacionais, intermediadas pelos migrantes e pela sociedade civil organizada para que a escola e a política educacional na cidade de São Paulo incluíssem no currículo, nos demais documentos e procedimentos escolares: os imigrantes , os outsiders e o seu habitus cultural, linguístico e familiar.
A escrita deste artigo se finaliza porque o texto “deve ter um fim” (Certeau, 1982, p. 94), mas a pesquisa deve continuar. Este trabalho antecede outros trabalhos de pesquisa. Pesquisar é uma atividade humana que nos humaniza e nos torna pessoas pesquisadoras.

Referência

ACNUR. ACNUR no Brasil.(s/d). Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil. Acesso em: 16 jul. 2024.
BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Souk, 2007.
BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
BOURDIEU, Pierre. Meditações pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Difusão Editorial: Lisboa, 1989.
BRAGA, Adriana de Carvalho Alves. Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertinências, sino equipaje. 2019. Tese (Doutorado em Educação, Arte e

História da Cultura) – Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em:https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pd
f. Acesso em: 24 set. 2023.
BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 set. 2023.
BRASIL. Lei 13.445, de 24 de maio de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&nu-

mero=13445&ano=2017&ato=fadMT RU5Ee-ZpWTbd4. Acesso em: 2 out, 2023.
BRASIL. Lei nº 6.815 de 19 de agosto de 1980. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=546476&filename= LegislacaoCitada%20PL%203059/2008#:~:text=Define%20a%20situa%C3%A7%C3%A3o%20jur%C3%ADdica%20do,Imigra%C3%A7%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20outras%2 0provid%C3%AAncias. Acesso em: 01 set. 2023.
BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 out, 2024. BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/551350/publicacao/15786786. Acesso em: 20 jul. 2024. BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
BRASIL. Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165271-rceb001-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 out, 2024.
BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 set. 2023.
CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense, 1982. CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean- Claude. A reprodução: elementos para a teoria de um sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.
ELIAS, Norbet; SCOTSON, John. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: WVA, 2000.
FREITAS, Marcos Cezar de. Diversidades Culturais, Deficiências e Inclusão: a potência curricular da Educação infantil. Debates em Educação, Maceió, Vol.13, Nº. 33 Ano 2021. Disponível em: https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p333-354. Acesso em: 2 abr. 2023.
FREITAS, Marcos Cezar de. Deficiências e diversidades: educação inclusiva e o chão da escola. São Paulo: Cortez Editora, 2022.
MAGALHÃES, Giovanna Modé; WALDMAN, Tatiana Chang. A educação escolar de refugiados e solicitantes de refúgio: um olhar exploratório sobre a cidade de São Paulo. MAZZA, D.; NORÕES, K.(orgs), 2016.
MAHER, Terezinha Machado. A Educação do Entorno para a interculturalidade e o

plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela; Cavalcanti, Marilda (Orgs.) Linguística Aplicada: faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
NASCIMENTO, Maria Leticia; MORAIS, Carolina Grandino Pereira de. (In) visibilidade das crianças imigrantes na cidade de São Paulo: questões para pensar a cidadania da pequena infância. Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 437-458, 2020. DOI: 10.5335/rep.v27i2.11435. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11435. Acesso em: 20 jul. 2024.
NEPO – Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó". Estudantes Imigrantes Internacionais no Brasil Matriculados no Ensino Básico, 2010-2019. Campinas, SP: NEPO/UNICAMP, 2023. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/ censo-escolar. Acesso em: 14 jul. 2024.
PERALVA, Angelina. Globalização, migrações transnacionais e identidades nacionais. São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso: CEPLAN. 2008. Disponível em: https://fundacaofhc.org.br/files/papers/436.pdf. Acesso em: 2 set. 2023.
SÃO PAULO. Resolução SE nº 10 de 2 de fevereiro de 1995. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/10_1995.htm. Acesso em: 02 set. 2023.
SAYAD, Abdelmalek. A imigração ou os para-

doxos da alteridade. São Paulo: Edusp, 1998.
SME - Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Orientações Pedagógicas – Povos Migrantes. 2ª edição. 2023. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-migrantes-ori entacoes-pedagogicas. Acesso em: 20 jul. 2024.
SME - Secretaria Municipal de Educação. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2016.
SME - Secretaria Municipal de Educação. Pareceres 2004. 2009. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/noticias/?p=958. Acesso em: 25 nov. 2023.
SPIGOLON, Nina. Nunca voltamos, sempre chegamos – reflexões sobre processos e situações de deslocamentos fora do país de origem. In: MAZZA, Débora; NORÕES, Kátia (orgs). Educação e Migrações Internas e Internacionais: Um Diálogo Necessário. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.

DOS MEMES À PODRIDÃO CEREBRAL A CULTURA DA EXAUSTÃO DIGITAL E A ESTÉTICA DA SATURAÇÃO

ANDRÉ PEZZOTTI

RESUMO
Este artigo explora o surgimento e a ascensão das tendências do brainrot, um desdobramento radical recente da cultura dos memes da internet. O objetivo é compreender como essa imagética altamente saturada, fragmentada e caótica reflete modos contemporâneos de percepção, subjetividade e consumo estético em uma era de hiperconectividade, colapso de atenção e algoritmos generativos. Este artigo adota um método de pesquisa qualitativa baseado em revisão bibliográfica, análise de conteúdo digital e observação crítica de obras visuais circuladas em plataformas de mídias sociais como TikTok, Instagram e Reddit. O artigo primeiramente revisa a história da cultura dos memes, em seguida explora o uso do humor como forma de crítica social e, por fim, explora o uso de imagens geradas por IA que reforçam a estética do absurdo, da ironia e do absurdo. A análise mostra que o brainrot não representa apenas um estilo visual ou tendência estética, mas também um sintoma cultural profundo de uma era caracterizada pela sobrecarga de informações, colapso cognitivo e mudança da subjetividade da máquina e do ser humano. Ao subverter as convenções tradicionais de representação e significado, a arte cerebral surge como uma nova forma de arte digital algorítmica cuja função é não transmitir informações com clareza, mas estimular o impacto sensorial e emocional no contexto da banalização da realidade. Na última análise, a conclusão é que a regularidade da arte cerebral pode ser entendida como uma imagem espelhada distorcida do próprio ambiente contemporâneo: sobrecarregado, superestimulado e em constante mudança.

PALAVRAS-CHAVE: Memes; Cultura digital; Brainrot; Algoritmos; Arte gerada por IA.

ABSTRACT: This article explores the emergence and rise of brainrot trends, a recent radical offshoot of internet meme culture. The goal is to understand how this highly saturated, fragmented, and chaotic imagery reflects contemporary modes of perception, subjectivity, and aesthetic consumption in an era of hyperconnectivity, attention span collapse, and generative algorithms. This article adopts a qualitative research method based on a literature review, digital content analysis, and critical observation of visual works circulated on social media platforms such as TikTok, Instagram, and Reddit. The article first reviews the history of meme culture, then explores the use of humor as a form of social critique, and finally explores the use of AI-generated images that reinforce the aesthetics of absurdity, irony, and the absurd. The analysis shows that brainrot represents not simply a visual style or aesthetic trend, but also a profound cultural symptom of an era characterized by information overload, cognitive collapse, and the shift in subjectivity between machine and human. By subverting traditional conventions of representation and meaning, brain art emerges as a new form of algorithmic digital art whose function is not to convey information clearly, but to stimulate sensory and emotional impact in the context of the banalization of reality. Ultimately, the conclusion is that the regularity of brain art can be understood as a distorted mirror image of the contemporary environment itself: overloaded, overstimulated, and constantly changing.

KEY-WORDS: Memes; Digital culture; Brainrot; Algorithms; AI-generated art.

INTRODUÇÃO

A cultura digital contemporânea é marcada pela velocidade, pelo excesso e pela constante reinvenção estética. Nesse contexto, os memes emergiram como uma das formas mais dinâmicas e democráticas de expressão cultural e política. No entanto, um novo fenômeno nas mídias sociais vem chamando a atenção: os "brainrots". Diferentemente dos memes tradicionais, as características estéticas dessas imagens são saturação extrema, camadas visuais sobrepostas, inci-

dentes, ruídos, frases soltas e perturbações fragmentadas. Frequentemente geradas por inteligência artificial, os "brainrots" propõem uma nova lógica de comunicação: não um conteúdo lógico ou humor simples, mas sobrecarga sensorial, ironia metacontextual e até mesmo intolerância.
Este artigo analisa criticamente essas características, refletindo sobre o que os "brainrots" revelam sobre a subjetividade contemporânea, o papel das plataformas digitais e a forma como vivenciamos a arte e a comunicação na era da informação. Este estudo abrange os campos da estética, teoria da mídia, cultura digital e arte algorítmica.

DESENVOLVIMENTO
A história dos Memes: função e transformação.
Origem e conceito
O termo "meme" foi cunhado pela primeira vez pelo biólogo evolucionista Richard Dawkins em 1976, no Capítulo 11 de seu livro "O Gene Egoísta", como uma analogia cultural aos genes biológicos. Na visão de Dawkins, um meme é uma "unidade de informação cultural" que é replicada e disseminada entre indivíduos por meio de imitação, reprodução e transmissão simbólica, assim como os genes são transmitidos por herança biológica. De acordo com a definição original, exemplos clássicos de memes incluem imagens, ideias religiosas, modas de vestuário e técnicas arquitetônicas, todos os quais evoluem culturalmente por meio de mutação e seleção natural simbólica. A perspectiva darwiniana de Dawkins entende os memes como elementos independentes que competem pelo espaço na mente humana, sendo mais atraentes no nível "memético", reproduzindo-se, portanto, de forma mais eficaz. Com o advento da internet, e especialmente a consolidação das comunicações sociais como o principal método de comunicação digital, o conceito de meme foi redefinido e generalizado para se referir a imagens, frases, vídeos e formatos de multimídia que se espalham rapidamente entre os usuários, muitas vezes com contextos avançados diferentes, mas todos com um forte humorístico, apelo emocional ou político. Nessa nova forma, os memes não são apenas replicadores culturais, mas também produtos performáticos e participativos: cada reimpressão ou remixagem de um meme carrega suas próprias características semânticas e se adapta a um contexto social, político ou emocional específico. Os memes, portanto, não apenas refletem padrões culturais, mas também os moldam, atuando como ferramentas de contestação simbólica em espaços digitais. Seu poder reside em sua economia de comunicação: os memes condensam ideias complexas em formas simples, facilmente compreendidas e reconhecíveis. A estrutura visual dos memes (geralmente imagens com texto sobreposto) facilita o impacto imediato e melhora a memória. Memes são mais do que apenas "piadas da internet"; são formas contemporâneas de linguagem simbólica e discurso social que podem estimular o engajamento emocional, a crítica política, a mobilização identitária e até mesmo a manipulação ideológica. Os memes transitam entre a banalidade e a crítica, entre o absurdo e o discurso sofisticado, muitas vezes rompendo com as classificações artísticas ou midiáticas tradicionais. Além disso, os memes têm uma função dialógica: são criados online, exigem conhecimento prévio para serem compreendidos (referencialidade) ativos em uma comunidade interpretativa, uma comunidade que interpreta, compartilha e modifica conteúdo de forma colaborativa. Essa propriedade aproxima-se dos memes de práticas culturais antigas, como tradições orais e provérbios populares, ao mesmo tempo que os integram às lógicas tecno culturais da viralidade, dos algoritmos e do big data.
De uma perspectiva social, os memes podem operar de forma paradoxal: são tanto ferramentas de resistência quanto meios de alienação. Se empregados de forma crítica e estratégica, podem desestabilizar discursos hegemônicos, denunciar abusos de poder ou fortalecer agendas identitárias. Por outro lado, capturados por discursos autoritários, plataformas comerciais ou bolhas de desinformação, os memes podem promover notícias falsas, reforçar estereótipos e transformar debates complexos em slogans clínicos e superficialidade viral. Essa ambiguidade torna os memes particularmente importan-

tes para analisar a cultura contemporânea, descrevendo pela saturação de informações, controvérsia narrativa e exaustão emocional — temas diretamente relacionados ao surgimento dos chamados "brainrots", apresentados mais a frente.

Memes e comunicação digital

Na era das mídias sociais, os memes se tornaram uma das formas mais icônicas da comunicação digital contemporânea. Muito mais do que uma obra de humor, os memes são artistas culturais que condensam discurso, emoção, ironia e identidade em formas visuais e textuais altamente reproduzíveis. Para Limor Shifman (2013), um dos principais teóricos do específicos, os memes não são apenas produtos de entretenimento, mas formas participativas de expressão coletiva que operam sob a lógica da cultura digital, marcadas pela reprodutibilidade tecnológica, remixabilidade, divulgação em rede e velocidade.

Shifman define um meme como “um conjunto de itens digitais que reúnem características comuns em conteúdo, forma e/ou localização e são criados com a consciência uns dos outros”. Um meme, portanto, não é uma unidade isolada, mas uma estrutura em constante mudança, um “modelo” que pode ser interpretado e adaptado de acordo com o contexto social e emocional em que circula. Ela permite que indivíduos, especialmente jovens, comentem eventos, critiquem normas sociais, pratiquem políticas sátiras ou simplesmente compartilhem experiências cotidianas de forma concisa, reconhecível e bem-humorada.

Segundo Henry Jenkins (2006), no contexto da cultura convergente, os memes fazem parte da inteligência coletiva, pois todos os benefícios para a disseminação e proteção do conteúdo. Nesse sentido, os memes são uma forma de narrativa social colaborativa, na qual o público deixa de ser apenas receptor e passa a ser produtor de significado. Essa dinâmica é reforçada por plataformas como Twitter, TikTok, Instagram e Reddit, que oferecem espaço para a rápida produção, remixagem e divulgação de conteúdo.

É nesse processo que o potencial político dos memes se revela. Como apontam Milner (2016) e Miltner (2014), os memes podem tanto questionar estruturas de poder quanto reforçar discursos normativos. Por exemplo, em eventos de mobilização social de larga escala (como eleições, protestos ou epidemias), os memes servem como ferramentas de crítica e resistência, expondo contradições políticas, ridicularizando figuras públicas ou mobilizando emoções coletivas. No entanto, também podem ser explorados pela retórica conservadora, grupos de ódio ou propaganda de informações falsas. Outro aspecto importante é a economia da atenção, onde os memes atuam como “iscas cognitivas” que atraem cliques, curtidas e compartilhamentos com sua forte estimulação visual, expressão concisa e apelo emocional imediato. Segundo Geert Lovink (2019), essa lógica pode levar à saturação do conteúdo e à superficialidade dos debates, mas também abre caminho para novas criações estéticas e críticas sociais que não se conformam aos modelos tradicionais de comunicação formal. Além disso, os memes expressam uma estética única da cultura digital, caracterizada por elementos como intertextualidade, absurdo, paródia e ironia pós-moderna. Os memes frequentemente se baseiam no conhecimento prévio de referências culturais, códigos internos da comunidade ou na divulgação viral de eventos recentes. Essa “gramática memética” exige que o público seja digitalmente alfabetizado – capaz de ler, interpretar e (re)criar conteúdo em um ecossistema fluido e altamente referencial. Finalmente, os memes também são permeados por emoções. Eles servem como uma forma de expressão emocional, pertencimento e identidade. A repetição de certos formatos, caracteres ou frases (“templates”) cria um imaginário coletivo onde os usuários unem não apenas informações, mas também sentimentos, como frustração, emoção, raiva ou melancolia. Nesse ponto, os memes se tornam produtos de socialização das emoções, refletindo a mentalidade coletiva da geração conectada. Memes, portanto, não devem ser entendidos como ruído ou frivolidade, mas como linguagens complexas de comunicação digital, capazes de condensar discursos, provocar reflexão e conectar diversas subjetividades em redes.

Sua análise exige um olhar atento à relação entre mídia, cultura e poder, e permitir que eles sejam parte integrante da forma como o significado é produzido no mundo contemporâneo.

O que são Brainrots?

A aparência do brainrot representa uma das expressões mais recentes e híbridas da cultura digital contemporânea. O termo é originado de uma gíria da internet para "podridão cerebral" causado por estimulação audiovisual excessiva. Hoje, o termo foi redefinido em plataformas como TikTok, Reddit e YouTube para se referir a conteúdo audiovisual saturado, caótico e deliberadamente absurdo, frequentemente criado ou modificado por algoritmos de inteligência artificial.

Essas obras não são limitadas à estética exigida; em vez disso, são evocações repentinas de lógica, ruído, colagens de referências dissonantes e apelo sensorial extremo. São tanto uma paródia do consumo excessivo de mídia quanto uma crítica à constante superestimulação da era digital. A estética do brainrot carrega traços de niilismo digital, rompendo as fronteiras entre arte, lixo cultural e ruído informativo.

A estética do podridão cerebral pode ser entendida como uma linguagem emergente que desafia as normas tradicionais da comunicação digital e visual. Suas principais características incluem caos deliberado. Vídeos e imagens são caracterizados por sobreposições visuais, efeitos sonoros distorcidos, falhas, transições abruptas e fragmentação narrativa. O objetivo não é contar uma história consistente, mas criar um caos sensorial com colagens mesclagens digitais, é como uma montagem frenética, combinando memes, músicas, videoclipes virais, ícones da cultura pop, animações infantis, vozes sintetizadas e ruído digital. Essa prática lembra o pósmodernismo e as técnicas de amostragem cultural. Eles também utilizam a estética do erro, especificidade deliberada de imagens, alteração de som, saturação visual, pixelização e sobrecarga de efeitos especiais. O conteúdo frequentemente carece de lógica, e é esse absurdo que cria um efeito engraçado, perturbador ou hipnótico. Isso é uma aproximação do surrealismo digital e do dadaísmo reintegrado em um ambiente computacional. Muitos usuários recentes incorporam ferramentas de IA, como fala sintetizada, imagens geradas por modelos como DALL-E ou Midjourney, ou efeitos de vídeo automatizados. O uso de IA aumenta o surrealismo e a imprevisibilidade dessas obras. Além da confusão, muitas criadores de conteúdo, utilizam o emocional, entrelaçando nostalgia (personagens infantis), desconforto (trilhas sonoras perturbadoras) e ironia (fundos absurdos) para criar uma estética de "déjà vu".

O termo "brainrot" tem sido usado informalmente em comunidades online há muito tempo para descrever as consequências do consumo de conteúdo repetitivo, como séries ou memes em excesso. A partir de 2022, o conceito passou por uma transformação estética e performática, impulsionada principalmente pelo TikTok, nossos usuários começaram a editar vídeos com sobrecargas visuais e sonoras que ultrapassaram os limites do "bom gosto" e da legibilidade. O TikTok, com sua lógica de remix, filtros exagerados, trilhas sonoras distorcidas e estrutura fragmentada, foi crucial para a disseminação do "brainrot" como uma forma estética viral. Usuários em vídeos com personagens de desenhos animados como Peppa Pig, Bob Esponja e Shrek, os Monstros, acompanhados de dublagem espontânea, música frenética, distorções visuais e sobreposições de memes. Subreddits como r/SurrealMemes, r/DeepFriedMemes e r/InternetIsBeautiful, bem como canais do YouTube dedicados a conteúdo absurdo e glitch art, forneceram terreno fértil para experimentação estética e deram origem a obras de brainrot. Nessas comunidades, as obras de brainrot são vistas tanto como arte quanto como uma paródia da própria cultura da internet. Além disso, é fortemente influenciada pela estética digital inicial, como: Vaporwave que combina nostalgia, glitch art e uma crítica à lógica do capitalismo visual. Liminak Spaces: imagens de espaços vazios e impessoais que evocam uma sensação de desconforto e estranheza. Creepypasta e estética analog horror: explorações de medo e estranheza com formatos de baixa fidelidade, fitas de vídeo e simulações defeituosas. Net art e glitch art: formas de arte que exploram a estética do

fracasso e da desintegração da mídia. Esse híbrido cultural e estético acabou formando o brainrot, um novo regime de sensibilidade digital no qual a estimulação excessiva se torna expressão estética, crítica e sintoma ao mesmo tempo.

A estética algorítmica dos Brainrots: colaboração, remix e autoria fragmentada

O uso de inteligência artificial (IA) na produção de brainrots revela uma profunda mudança no papel dos criadores digitais contemporâneos. Em vez de desempenhar o papel tradicional de artista, diretamente responsável pela criação da obra, os criadores assumem o papel de curador de insumos ou programador do processo criativo. Ferramentas como DALL·E, Midjourney, Stable Diffusion e RunwayML podem gerar imagens surrealistas instantâneas, colagens estéticas e composições dissonantes que seriam difíceis ou demoradas de serem executadas manualmente. Essas plataformas operam usando redes neurais treinadas em enormes bancos de dados visuais, frequentemente o resultado é uma expressão estética híbrida marcada pela fusão entre homem e máquina. Nesses casos, a IA não é apenas uma ferramenta passiva, mas uma colaboradora estética, capaz de sugerir padrões, misturar estilos incompatíveis e produzir efeitos inesperados. Essa imprevisibilidade algorítmica confere aos brainrots uma qualidade de automação digital, semelhante à "automação da mente" buscada pelos surrealistas. O caos visual, a justaposição de elementos não relacionados e o colapso de códigos visuais familiares tornam-se, paradoxalmente, uma nova ordem estética, uma estética da desordem impulsionada por estatísticas, erros e impossibilidade. Nesse ecossistema, as noções tradicionais de autoria entram em colapso. O conceito de "deterioração cerebral" está intrinsecamente ligado aos princípios fundamentais da estética pós-moderna, como remixagem, apropriação e integração (Jameson, 1991; Hutcheon, 1989). Essas obras não são "criadas do zero", mas sim compostas por fragmentos culturais preexistentes: memes clássicos, vídeos de domínio público, clipes de desenhos animados infantis, slogans corporativos, sons sintetizados por IA, trilhas sonoras perturbadoras e ruídos de falhas. Quando esses elementos são reorganizados, perdem seu significado original e recebem novos significados, muitas vezes irônicos, absurdos ou críticos.

Brainrots e a liberação de dopamina: o prazer da surpresa e do caos

Brainrots são vídeos curtos e absurdos que apresentam elementos inesperados, cortes rápidos, efeitos sonoros distorcidos e imagens surreais. Essa estimulação ativa o sistema dopaminérgico, especialmente áreas associadas à novidade e à recompensa (como o núcleo accumbens e o córtex pré-frontal). Mesmo que o conteúdo não faça sentido lógico, o cérebro responde com certeza a conteúdos disruptivos e imprevisíveis, liberando pequenas quantidades de dopamina, um neurotransmissor associado ao prazer, à motivação e ao vício.

Assim como os vídeos curtos no TikTok ou no Reels, os brainrots são projetados para chamar a atenção imediata. A velocidade e a intensidade da estimulação ativam os chamados "circuitos dopaminérgicos", incentivando as pessoas a assistirem repetidamente e compulsivamente. Por outro lado, a densidade sensorial dos brainrots, sons sobrepostos, flashes, distorções visuais e narrativas incoerentes, podem causar sobrecarga cognitiva. Isso leva à liberação de cortisol (um hormônio do estresse) e norepinefrina, hormônios associados à atenção e ao estado de alerta. O resultado é uma superexcitação neural, e o significado da luta do cérebro para o processamento de estímulos conflitantes e frequentemente falhas em integrar. A experiência é exaustiva e viciante, produzindo um estado paradoxal de exaustão que anseia por repetição, o que se encaixa na metáfora da "deterioração cerebral". A deterioração cerebral também pode ser entendida como uma representação visual do colapso da cultura da dopamina, uma sociedade sobrecarregada com estímulos que desregulamentaram o sistema de recompensa do cérebro. Os espectadores não buscam mais significado, mas sim sensações: velocidade, ruído, exagero, rabiscos.

Esse consumo constante de estímulo máximo, ao longo do tempo, leva a:

Diminuição da sensibilidade às recompensas naturais;

Dificuldade de concentração e tédio diante de conteúdos mais lentos ou complexos;
Suscetibilidade a transtornos de atenção (como TDAH digital).
A deterioração cerebral é produto e sintoma de uma cultura que transita entre a atenção, o prazer e o colapso. Sua estética caótica reflete o funcionamento de um cérebro superestimulado, com neurotransmissores como dopamina, noradrenalina e cortisol desempenhando um papel central em como percebemos e respondemos à estimulação digital.
A relação entre arte digital viral e neuroquímica pode ser explorada mais a fundo por meio de pesquisas interdisciplinares envolvendo neurociência, psicologia da mídia e teoria cultural.
A ligação com fenômenos como intolerância religiosa.
O italiano tem uma musicalidade única, com um ritmo marcante e uma fonética que pode ser usada para criar efeitos cômicos, dramáticos ou surreais. Isso confere aos memes um tom único, tornando-os mais simples de lembrar ou fazendo-os parecerem "estranhos" para pessoas que não entendem italiano. Em quebra-cabeças italianos, a fala confusa e as expressões exageradas ou distorcidas costumam conter críticas ou sátiras relacionadas à religião, política ou cultura italianas, o que explica a origem da língua italiana nesses contextos criativos. Todavia, os sons onomatopaicos, como "Tralalero Tralalá", com frases absurdas e profanas para alguns religiosos. Inicialmente aparecem inofensivos, evoluíram para incluir linguagem vulgar e blasfêmias religiosas, muitas vezes sem que os jovens compreendam completamente seu significado, trazem escondidos um aspecto de intolerância religiosa. Dois exemplos de falas absurdas podem ser observados nos memes: Tralalero Tralalá e Bombardino Crocodilo. Em Tralalero Tralalá o meme em italiano diz: “Tralalero Tralalá, porco Dio e porco Allah. Ero con il mio fottuto figlio merdardo a giocare a fortnite quando a un punto arriva mia nonna: Ornella lecca capella” que significa: “Tralalero Tralalá, porco-Deus e porco-Allah. Eu estava jogando Fortnite com meu filho de merda quando, de repente, minha avó apareceu: 'Ornella, lambe a ponta.” Em Bombardino Crocodilo o meme diz: “Bombardino Crocodilo, un fottuto alligatore volante che vola e bombarda i bambini a Gaza e in Palestina, non crede in Allah e ama le bombe” que significa: “Bombardino Crocodilo, um jacaré voador que voa por aí bombardeando crianças em Gaza e na Palestina, não acredita em Alá e adora bombas.” Esses memes são criados usando a tecnologia de conversão de texto em fala (TTS), o que faz com que as crianças repitam frases experimentais sem compreender seu conteúdo. Isso levanta preocupações sobre a exposição precoce a linguagem imprópria e a falta de compreensão do impacto dessas expressões. Especialistas destacam que os pais devem prestar atenção ao conteúdo que seus filhos consomem online, especialmente em plataformas de mídia social, onde os memes virais se espalham rapidamente. Compreender o significado por trás dessas expressões é essencial para garantir que a exposição das crianças ao conteúdo digital seja saudável e educativa.

CONCLUSÃO

Este artigo argumenta que os memes, e em particular a estética podem, especificamente constituir um fenômeno cultural intimamente ligada à comunicação digital contemporânea, à percepção estética e às dinâmicas da subjetividade no contexto de saturação informacional e superestimulação sensorial. Partindo do conceito original de memes como unidades culturais reproduzíveis, observamos sua transformação e complexidade em ambientes digitais, tornando-os ferramentas multifacetadas de expressão, crítica e pertencimento coletivo. Ao analisar a estética podre, podemos ver claramente que essa tendência estética subverte as expectativas de significado e lógica das pessoas, adotando o caos, a fragmentação e a saturação como sua própria linguagem, subvertendo completamente os processos memé̊ticos tradicionais. O papel da inteligência artificial na geração desse conteúdo reforça uma grande mudança no papel dos criadores, construindo um modelo criativo colaborativo e fragmentado entre humanos e máquinas, e desafiando as noções tradicionais de criação artística. Além disso, a relação entre mecanismos neuroquímicos e de prazer,

surpresa e excesso (por exemplo, liberação de dopamina) deixa clara a conexão entre essas expressões culturais e os processos cognitivos contemporâneos, revelando uma cultura de estimulação constante. A presença do italiano em memes com conotações controversas e intolerantes também revela tensões sociais subjacentes, refletindo a ambiguidade e os riscos da disseminação de conteúdo viral na internet, especialmente para grupos vulneráveis. Brainrot pode, portanto, ser entendido não apenas como uma nova linguagem visual ou forma de arte digital, mas também como um sintoma complexo do tempo: uma cultura sobrecarregada de estimulação e ruído, refletindo as contradições entre prazer e exaustão, comunicação e ruído, criatividade e transtorno cognitivo na experiência contemporânea. Por fim, este estudo destaca a necessidade de pesquisas interdisciplinares que aprofundem o diálogo entre cultura digital, neurociência, estética e sociologia para compreender os múltiplos impactos dessa nova forma de expressão e consumo cultural.

REFERÊNCIAS

BLACKMORE, Susan. The Meme Machine. Oxford: Oxford University Press, 1999.

BOURRIAUD, Nicolas. Estética relacional. Tradução de Fabrício Figueiredo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRUNNER, Cornelia; LEVY, Ellen. Neuroesthetics and New Media Art: Toward a Shared Understanding of Aesthetics and the Brain. Leonardo, v. 38, n. 3, p. 218–222, 2005. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1577259. Acesso em: 10 jul. 2025. BRUNS, Axel. Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond: from production to produsage. New York: Peter Lang, 2008.

DAWKINS, Richard. O gene egoísta. Tradução de Heloisa Moura. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FISCHER, Rosa. A cultura do meme: comunicação, ironia e remix na internet. Porto Alegre: Sulina, 2019.

GALLOWAY, Alexander R. The Interface Effect. Cambridge: Polity Press, 2012.

GRAHN, Jessica A.; BRENNAN, Allison. Neural mechanisms of music perception: The role of dopamine and reward. Current Opinion in Behavioral Sciences, v. 21, p. 44–48, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2018.02.002. Acesso em: 19 jun. 2025.

HUTCHEON, Linda. A poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. São Paulo: Editora 34, 1991.

JAMESON, Fredric. Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio.

Tradução de Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Ática, 1996.

KAPLAN, Jonah. The TikTok Brain: Why Some Short Videos Feel Addictive.

Psychology Today, 2022. Disponível em: https://www.psychologytoday.com/us/blog/brainstorm/202203/the-tiktok-brain. Acesso em: 19 jun. 2025.

KNIGHT, Will. This TikTok trend is like surrealist Dadaism on speed. MIT Technology Review, 2023. Disponível em: https://www.technologyreview.com. Acesso em: 19 jun. 2025.

KNOBLAUCH, Heidi. Memes and the Cultural Logic of the Internet. Media, Culture & Society, v. 42, n. 6, p. 931–947, 2020. DOI: https://doi.org/10.1177/0163443719871003.

LEDOUX, Joseph. O cérebro emocional: Os misteriosos alicerces da vida emocional. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIMA, Alexandre. Neurociência da mente e da arte: conexões entre cognição, emoção e cultura. São Paulo: Perspectiva, 2020.

MANOVICH, Lev. The Language of New Media. Cambridge: MIT Press, 2001. MILTNER,

Kate M. ‘There’s no place for lulz on LOLCats’: The role of genre, gender, and group identity in the interpretation and enjoyment of an internet meme. First Monday, v. 19, n. 8, 2014. Disponível em: https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/5391. Acesso em: 19 jun. 2025.
MONTAG, Christian; DUCHENNE, Xavier. Digital dopamine: A theoretical framework for understanding the impact of digital stimuli on the brain's reward system. Addictive Behaviors Reports, v. 11, p. 100–238, 2020.

Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100238. Acesso em: 19 jun. 2025.

MURRAY, Soraya. On Video Games: The Visual Politics of Race, Gender and Space. New York: I.B. Tauris, 2017.

PEREIRA, Lucas. Estéticas do erro: glitch, falha e ruído na cultura digital. Cadernos

Pagu, v. 58, p. 1–26, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/18094449202000580001 RIBEIRO, Gabriel. Estética do caos: brainrot, memética e cultura pós-irônica nas redes sociais. Revista Ícone, v. 27, n. 1, p. 45–65, 2024. Disponível em: https://revistaicone.org. Acesso em: 19 jun. 2025.

SHIFMAN, Limor. Memes in Digital Culture. Cambridge: MIT Press, 2013. STROMMEN LANGUAGE CLASSES. Parents shocked by Italian brainrot translations: here's what those viral chants really mean. Strømmen Language Classes, 27 maio 2025. Disponível em: https://strommeninc.com/parents-shockedby-italian-brainrot-translations-heres-what-those-viral-chants-really-mean/. Acesso em: 19 jun. 2025.

VAN OOIJEN, Ivo; LEVY, Ofer. Post-irony: theory and practice. In: European Journal of Cultural Studies, v. 25, n. 2, p. 315–330, 2022. DOI: https://doi.org/10.1177/13675494211005412

ZAK, Paul J. The Moral Molecule: How Trust Works. New York: Dutton, 2012. (Aborda o papel da oxitocina e dopamina em interações emocionais e sociais, com possíveis paralelos no consumo de conteúdo digital).

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRÉA CRISTINA PACHECO GUEDES

RESUMO
Este artigo analisa a relevância dos jogos e brincadeiras como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Com base em autores como Vygotsky, Piaget, Brougère e Kishimoto, o texto explora a dimensão pedagógica, simbólica, social e emocional do brincar. Aponta que, mais do que simples entretenimento, o brincar constitui linguagem da infância, contribuindo para a construção da identidade, da autonomia e das habilidades cognitivas e motoras. O artigo destaca ainda a importância do educador como mediador e da intencionalidade pedagógica no planejamento de práticas lúdicas. Conclui defendendo o brincar como direito essencial da criança.
Palavras-chave: Educação Infantil; jogos; brincadeira; desenvolvimento; aprendizagem.

1. Introdução

O brincar é uma atividade essencial e universal na infância, constituindo-se como uma linguagem própria da criança e uma dimensão fundamental para o seu desenvolvimento integral. Na Educação Infantil, os jogos e brincadeiras não apenas promovem momentos de lazer, mas configuram-se como instrumentos poderosos para o aprendizado, a construção da identidade, a socialização e o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais.Segundo Kishimoto (2011), brincar é um direito da criança previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU. Desconsiderar o brincar é privar a infância de um de seus elementos mais ricos e essenciais para a formação humana.Este artigo propõe discutir a importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil a partir de diversos referenciais teóricos, destacando o papel do educador na mediação dessas práticas e apresentando estratégias pedagógicas para potencializar o lúdico no cotidiano escolar. Através da articulação entre teoria e prática, visa-se contribuir para a reflexão e a valorização do brincar como eixo estruturante do currículo infantil.

2. Fundamentos Teóricos sobre o Lúdico

2.1. A brincadeira como linguagem da infância

A brincadeira é uma forma privilegiada de expressão da criança. Ela se comunica, cria sentido, experimenta o mundo e suas relações por meio do brincar. Conforme afirma Vygotsky (2007), a brincadeira é uma atividade que transcende o mundo real, criando um espaço simbólico onde a criança pode explorar situações, regras e papéis sociais.

Para Caillois (1961), o jogo é caracterizado por ser livre, separado da realidade, incerto, improdutivo e regulado por regras. Essas características fazem do brincar uma atividade autônoma e criativa, fundamental para o desenvolvimento da autonomia infantil.
Na infância, o brincar é a “forma principal da atividade da criança”, conforme reconhece Piaget (1978), e possibilita a construção do conhecimento por meio da ação, da imaginação e da interação com o outro.

2.2. Piaget e o jogo simbólico

Piaget (1978) divide o desenvolvimento do jogo infantil em três etapas: jogos sensório-motores, jogos simbólicos e jogos de regras. O jogo simbólico, típico do período pré-operatório, envolve a representação mental e o faz de conta, quando a criança atribui significados diferentes aos objetos e aos papéis, desenvolvendo habilidades cognitivas como a criatividade, a abstração e a linguagem.
Esse tipo de jogo permite que a criança elabore suas experiências e conflitos internos, promovendo a integração entre a realidade e a fantasia, além de favorecer o desenvolvimento do pensamento lógico e social.

2.3. Vygotsky e a brincadeira como zona de desenvolvimento proximal

Vygotsky (2007) destaca a importância da brincadeira no desenvolvimento social e

cognitivo, considerando-a como um espaço onde a criança opera dentro da sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) — isto é, o que ela pode fazer com a ajuda e a mediação do adulto ou de pares mais capazes.
Na brincadeira, a criança experimenta papéis sociais e regras, internalizando-as gradativamente, o que contribui para o desenvolvimento da autorregulação emocional e do controle dos impulsos.

2.4. Brougère e a cultura lúdica
O pesquisador Pierre Brougère (1999) amplia a compreensão do jogo e da brincadeira ao relacioná-los à cultura. Ele argumenta que o lúdico é parte integrante da cultura e está presente em todas as sociedades humanas, assumindo formas específicas conforme o contexto social, histórico e tecnológico.
Segundo Brougère, compreender o brincar é compreender a criança inserida em seu meio cultural e social, o que implica a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize as experiências lúdicas no seu contexto de produção e significado.

3. Jogos e Brincadeiras na Prática Pedagógica
3.1. A importância do brincar na escola
Incluir o brincar na rotina escolar não significa apenas oferecer momentos de descontração, mas reconhecer o seu papel central na aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança. Como defendem Kishimoto (2011) e Vega (2011), o brincar possibilita o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais, além de fortalecer a autoestima e a criatividade.
A escola que valoriza o jogo e a brincadeira contribui para a construção de um ambiente acolhedor e estimulante, onde a criança se sente segura para explorar, errar e aprender.

3.2. O papel do educador como mediador da brincadeira
O educador desempenha um papel crucial no fomento e na mediação das brincadeiras, planejando espaços, tempos e materiais adequados, observando as interações e intervindo quando necessário para ampliar o significado da brincadeira.Como destaca Piaget (1978), a intervenção do adulto deve ser sutil, permitindo que a criança explore livremente, mas estando presente para apoiar, propor desafios e estimular a reflexão.

3.3. Planejamento pedagógico com intencionalidade lúdica

Para que os jogos e brincadeiras cumpram seu papel educativo, é necessário um planejamento que considere objetivos claros, a faixa etária, os interesses das crianças e o contexto da turma.
O planejamento deve contemplar a diversidade de brincadeiras — individuais, em dupla, em grupo, simbólicas, motoras, tradicionais e modernas — e assegurar que todos tenham espaço para o brincar livre e estruturado.

3.4. A dimensão social e afetiva da brincadeira
Além dos aspectos cognitivos e motores, o brincar exerce papel fundamental na construção das relações sociais e afetivas entre as crianças. Ao compartilhar jogos, negociar regras e resolver conflitos, a criança aprende a conviver, a respeitar o outro e a desenvolver empatia. Como afirma Vygotsky (2007), o desenvolvimento da linguagem e da comunicação ocorre intensamente nesse processo. Brincar em grupo favorece também a construção da identidade coletiva e do senso de pertencimento, essenciais para o desenvolvimento emocional saudável. Para Kishimoto (2011), o ambiente lúdico deve ser um espaço de convivência democrática, onde as crianças experimentam a solidariedade e a cooperação.

3.5. O brincar como ferramenta para o desenvolvimento da criatividade
A criatividade é um dos frutos mais evidentes do ato de brincar. Quando a criança inventa novas regras, cria personagens, transforma objetos em elementos simbólicos, ela está exercitando sua capacidade criativa e sua flexibilidade cognitiva. Essa prática é crucial para o desenvolvimento do pensamento divergente, que amplia as possibilidades de resolução de problemas.
Segundo Wallon (1985), o movimento lúdico

é um poderoso motor da inteligência, pois nele a criança experimenta, imagina, e reorganiza o mundo. A escola deve, portanto, fomentar ambientes ricos em materiais variados que incentivem essa expressão criativa.

3.6. Aspectos históricos e socioculturais dos jogos e brincadeiras

A história dos jogos e brincadeiras acompanha a própria trajetória da humanidade. Desde as primeiras civilizações, jogos rituais, brincadeiras infantis e atividades lúdicas fizeram parte da educação informal e formal, transmitindo saberes, valores e técnicas. Huizinga (1938), em sua obra seminal Homo Ludens, aponta que o jogo é um fenômeno cultural fundamental, que antecede e permeia diversas instituições sociais, incluindo a educação.

Na Antiguidade, crianças brincavam com bonecos de barro, jogos de tabuleiro e corridas, que não só divertiam, mas também ensinavam estratégias e regras sociais. Nas sociedades indígenas brasileiras, as brincadeiras têm papel pedagógico e espiritual, sendo usadas para a transmissão oral de mitos e saberes ancestrais (Cunha, 1995). Com o passar dos séculos e a institucionalização da escola, o brincar foi, por vezes, desvalorizado, especialmente na educação formal, onde o foco passou a ser o ensino cognitivo tradicional. Contudo, nos últimos 50 anos, com os avanços das teorias do desenvolvimento infantil e das políticas públicas de educação, houve uma valorização crescente do lúdico, reconhecendo-se sua importância para o desenvolvimento global da criança.

3.7. Políticas públicas e o reconhecimento do brincar

O reconhecimento do brincar como direito da criança é formalizado em importantes documentos internacionais e nacionais. A Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989) estabelece o direito ao lazer, às brincadeiras e às atividades culturais. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) reforça este direito, bem como a Política Nacional de Educação Infantil, que orienta o currículo para incluir o brincar como eixo norteador (BRASIL, 2010).

Essas políticas desafiam as escolas a criarem ambientes e propostas que garantam o brincar de forma qualificada e inclusiva, ampliando o papel do educador e da gestão escolar na promoção do lúdico.

4. Experiências e propostas práticas

4.1. Tipos de brincadeiras e seus objetivos

As brincadeiras podem ser classificadas de diversas formas: brincadeiras livres, jogos simbólicos, jogos de regras, brincadeiras motoras, entre outras. Cada tipo desenvolve habilidades específicas e atende necessidades diferentes do desenvolvimento infantil.

Brincadeiras livres: promovem a espontaneidade, a autonomia e a expressão individual. São fundamentais para que a criança se sinta livre para explorar e experimentar.

Jogos simbólicos: trabalham a imaginação, a linguagem e a construção de sentido. Exemplo: brincar de casinha, médico, escola.

Jogos de regras: desenvolvem o respeito às normas, a atenção, a memória e a socialização. Exemplo: queimada, amarelinha, jogo da memória.

Brincadeiras motoras: fortalecem a coordenação motora grossa e fina, o equilíbrio e a consciência corporal. Exemplo: correr, pular corda, dança.

4.2. A importância do espaço e dos materiais para o brincar

Um ambiente preparado, com espaços amplos e seguros, e materiais diversificados, é essencial para estimular a brincadeira e o desenvolvimento infantil. Segundo Kishimoto (2011), os espaços lúdicos devem favorecer a livre circulação, a interação social e a criatividade.

Materiais naturais (pedras, folhas, gravetos), recicláveis (papéis, caixas, garrafas), brinquedos tradicionais (bolas, cordas, bonecos) e tecnológicos (tablets usados de forma pedagógica) podem compor esse ambiente. A diversidade e a qualidade dos materiais enriquecem o repertório de brincadeiras e favorecem a experimentação.

4.3. A mediação pedagógica e a documentação das brincadeiras

O educador deve observar atentamente as brincadeiras para entender os interesses, as dificuldades e as conquistas das crianças. A documentação

dessas observações, por meio de fotos, vídeos, anotações e portfólios, possibilita o planejamento de intervenções e a valorização do processo lúdico.
Essa prática também envolve as famílias, que podem ser convidadas a participar, oferecendo relatos e materiais para enriquecer a vivência das crianças.

4.4. Desafios e perspectivas contemporâneas no uso do lúdico
Embora amplamente reconhecido, o brincar enfrenta desafios em sua implementação na Educação Infantil. Pressões por resultados acadêmicos, agendas escolares restritas e falta de formação continuada para educadores podem limitar o espaço para o lúdico. É fundamental, portanto, investir em formação docente que contemple as múltiplas dimensões do brincar, sua intencionalidade pedagógica e as estratégias para mediação eficaz (Kishimoto, 2011).Além disso, a diversidade cultural e a heterogeneidade das turmas exigem propostas flexíveis e sensíveis às realidades locais, que valorizem os saberes e as experiências das crianças e suas famílias.A perspectiva contemporânea aponta para uma concepção ampliada de brincar, que integra o físico, o simbólico, o social e o digital, exigindo das escolas e educadores uma postura aberta e inovadora.

4.7. Estudo de caso: projeto de brincadeiras intergeracionais
Um exemplo prático que ilustra o potencial do brincar foi o projeto desenvolvido em uma escola pública de São Paulo, onde crianças da Educação Infantil participaram de atividades lúdicas com idosos da comunidade. As brincadeiras tradicionais, contação de histórias e jogos cooperativos promoveram trocas intergeracionais, favorecendo o respeito, a empatia e o fortalecimento dos vínculos sociais.
Essa iniciativa evidenciou que o brincar vai além do espaço escolar, sendo um meio para construir cidadania, memória e convivência social (Silva & Pereira, 2018).

5. Considerações finais
O brincar é um elemento essencial e insubstituível na Educação Infantil, constituindo um direito e uma necessidade para o desenvolvimento pleno da criança. Por meio dos jogos e brincadeiras, as crianças constroem conhecimento, estabelecem vínculos sociais, desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e emocionais, e exercitam a criatividade. A escola deve reconhecer e valorizar o brincar como eixo central do currículo, planejando atividades, espaços e materiais que favoreçam essa prática. O papel do educador é fundamental para mediar, ampliar e enriquecer as experiências lúdicas, respeitando o ritmo e os interesses das crianças.
Assim, os jogos e brincadeiras deixam de ser simples momentos de lazer para se tornarem instrumentos pedagógicos poderosos, que promovem a aprendizagem significativa, a inclusão e a construção de uma infância feliz e saudável. A partir dos argumentos e evidências apresentados ao longo deste artigo, torna-se evidente que os jogos e as brincadeiras não são apenas momentos recreativos, mas sim elementos fundamentais na formação integral da criança na Educação Infantil. Eles constituem experiências significativas por meio das quais a criança aprende sobre o mundo, experimenta papéis sociais, elabora emoções, amplia sua linguagem e desenvolve habilidades motoras e cognitivas essenciais. Autores como Vygotsky, Piaget, Kishimoto e Brougère demonstram, cada um a seu modo, que o brincar é mais do que um simples passatempo — é uma necessidade vital da infância, uma forma de expressão autêntica da criança e um meio potente de aprendizagem. Na perspectiva freiriana, brincar também é um ato de liberdade e criação: ao brincar, a criança constrói sua leitura de mundo e se posiciona de forma ativa frente à realidade.
A valorização do lúdico exige da escola uma reconfiguração de seus tempos e espaços, reconhecendo que o brincar deve permear o cotidiano pedagógico com intencionalidade, sensibilidade e respeito à cultura infantil. Para isso, é imprescindível a formação continuada dos professores, que precisam estar preparados para atuar como mediadores atentos, capazes de planejar ambientes, materiais e situações que favoreçam o brincar livre, simbólico e educativo.

O brincar também contribui para o fortalecimento da convivência, da empatia, da inclusão e da diversidade. Ao considerar as diferentes formas de brincar — sejam elas culturais, tecnológicas, tradicionais ou inventadas — o educador contribui para uma educação mais democrática e humanizada. O espaço da brincadeira pode e deve ser também espaço de escuta, acolhimento e construção de vínculos afetivos.Por fim, reforça-se que garantir o brincar é garantir um direito fundamental da criança. É permitir que ela se desenvolva de maneira integral e feliz. A Educação Infantil que reconhece e valoriza os jogos e as brincadeiras se compromete com uma prática pedagógica viva, significativa e respeitosa com a infância, contribuindo efetivamente para a formação de sujeitos mais críticos, criativos, sensíveis e socialmente engajados.

6. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.
BRUNO BETTELHEIM. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
BROUGÈRE, Pierre. A brincadeira: jogo e educação. São Paulo: Cortez, 1999.
CUNHA, Manuela Carneiro da. História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1938.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Ludicidade e educação. São Paulo: Cortez, 2011.
PALÁCIOS, Ana Lúcia Pereira. Tecnologias e educação infantil. São Paulo: Contexto, 2015.
PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand, 1978.
SILVA, Marina & PEREIRA, Ana. Brincadeiras ...

CONTEXTOS ARTÍSTICOS NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

ANDRÉIA REBEQUE DA MOTTA

RESUMO
Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância dos contextos artísticos na primeiríssima infância, compreendida como o período que abrange os três primeiros anos de vida. Partindo do pressuposto de que o contato com manifestações artísticas desde os primeiros meses é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, o estudo discute de que maneira as linguagens da arte – como a música, a pintura, o teatro, a dança e a literatura – contribuem para o estímulo da sensibilidade, da imaginação, da expressão e da percepção sensorial nos bebês e nas crianças bem pequenas. A pesquisa tem base em referenciais teóricos da educação infantil, da arte e do desenvolvimento infantil, considerando autores como Vygotsky, Dewey, Larrosa e Barbosa, e enfatiza que as experiências estéticas, mesmo nas idades mais precoces, têm potência formativa e afetiva. O estudo também analisa o papel do adulto como mediador sensível, que organiza ambientes ricos em estímulos e interações significativas. Ao valorizar os contextos artísticos como espaços de escuta, descoberta e criação, a pesquisa propõe práticas pedagógicas que respeitem a singularidade e a expressividade dos bebês, contribuindo para uma educação mais humana, sensível e integradora desde os primeiros anos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho; Crianças; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A infância, especialmente sua fase inicial, é um período de intensas transformações e descobertas. Nos três primeiros anos de vida – período conhecido como primeiríssima infância – a criança vivencia experiências fundadoras que influenciam diretamente seu desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social. Nessa etapa, o corpo, os sentidos e os afetos são as principais vias de interação com o mundo, e tudo aquilo que cerca o bebê atua como linguagem e comunicação. Nesse contexto, as expressões artísticas emergem como potentes formas de estimular, acolher e dialogar com os pequenos sujeitos, possibilitando que eles desenvolvam suas múltiplas capacidades de maneira integrada e significativa.

O presente trabalho parte da premissa de que os contextos artísticos são fundamentais na formação da criança desde seus primeiros meses de vida. A arte, ao contrário do que muitas vezes se pensa, não é um privilégio das fases posteriores do desenvolvimento. Ao contrário, a sensibilidade artística está presente desde os primeiros contatos sensoriais do bebê com sons, cores, texturas, movimentos e ritmos. Assim, é necessário repensar o papel da arte na educação infantil, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos, compreendendo a como um direito da criança e como linguagem legítima de expressão e aprendizagem.

Os bebês são sujeitos competentes e sensíveis, que percebem o mundo com intensidade e respondem a ele com múltiplas formas de expressão. A arte, nesse sentido, oferece meios ricos para essa comunicação: o som do tambor, o brilho de uma cor vibrante, o ritmo de uma cantiga, o toque de um pincel sobre o papel ou a dança dos corpos em movimento são experiências que ampliam o repertório sensorial e emocional das crianças. Ao vivenciar situações estéticas desde cedo, os bebês constroem relações afetivas com o mundo, desenvolvem sua imaginação e aprendem a olhar, escutar, tocar e sentir com profundidade.

Pesquisas recentes em neurociência e psicologia do desenvolvimento demonstram que as experiências vividas na primeiríssima infância são determinantes para a formação das conexões cerebrais. Ambientes ricos em estímulos afetivos, sensoriais e simbólicos favorecem o desenvolvimento da atenção, da linguagem, da memória, da empatia e da autorregulação emocional. Nesse sentido, as experiências artísticas – por serem sensíveis, complexas e abertas – contribuem para formar uma base sólida sobre a qual a crian-

ça irá construir seu desenvolvimento futuro. Mais do que decorar paredes com trabalhos manuais, a arte na educação infantil deve ser pensada como experiência viva, presente no cotidiano e no corpo da criança.

Os contextos artísticos não se referem apenas à oferta de atividades com tinta, massinha ou instrumentos musicais, mas à criação de ambientes que respeitem a curiosidade, o ritmo e a expressividade da criança pequena. Isso implica reconhecer a potência das linguagens não-verbais e valorizar os gestos, os sons, os olhares e os silêncios como formas de comunicação e presença no mundo. Nesse processo, o adulto – educador, cuidador ou familiar – desempenha papel essencial como mediador sensível, que observa, escuta e propõe experiências significativas, sem interferir na autonomia criadora do bebê.

Acreditar na arte como linguagem da infância exige romper com visões utilitaristas e adulto cêntricas, que reduzem as expressões artísticas a atividades de passatempo ou de desenvolvimento motor. Exige também formação sensível por parte dos educadores, que precisam ser capazes de perceber a dimensão estética do cotidiano e de proporcionar às crianças o acesso à cultura em suas diversas formas. Isso envolve desde o cuidado com os materiais e com os espaços até a escolha de músicas, histórias, imagens e experiências que provoquem encantamento, escuta e participação.

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância dos contextos artísticos na primeiríssima infância e analisar como as práticas pedagógicas podem ser ressignificadas para integrar arte e educação desde o nascimento. Serão abordados os fundamentos teóricos que sustentam essa proposta, os benefícios do contato com a arte nos primeiros anos de vida e exemplos de práticas sensíveis e respeitosas que podem ser implementadas em contextos escolares e familiares. Com base em autores como Vygotsky, Dewey, Larrosa e Ana Mae Barbosa, busca-se compreender como a arte pode contribuir para uma formação mais humana, afetiva e plural.

Além disso, o estudo propõe uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelas instituições de educação infantil na promoção de experiências artísticas de qualidade. Em um cenário muitas vezes marcado pela rigidez de rotinas, pela escassez de materiais e pela falta de formação dos profissionais, a arte ainda ocupa um espaço reduzido e, por vezes, desvalorizado. É preciso repensar as práticas cotidianas e compreender que a arte não é um luxo, mas um direito de toda criança, independentemente de sua idade, origem social ou condição física.

Conclui-se, portanto, que os contextos artísticos na primeiríssima infância são espaços de escuta, de experimentação, de descoberta e de formação sensível. A arte, quando vivida de forma autêntica e significativa, amplia o mundo da criança, oferece caminhos para a expressão de sentimentos e promove relações mais empáticas e respeitosas com o outro. Por isso, investir em práticas artísticas na primeira infância é investir em uma educação mais rica, mais afetiva e mais comprometida com o desenvolvimento pleno dos sujeitos desde os seus primeiros dias de vida.

DESENVOLVIMENTO

A primeira infância é um período essencial para o desenvolvimento humano, onde os estímulos sensoriais, emocionais e cognitivos se entrelaçam de forma intensa, estabelecendo as bases para a formação de identidade, afetividade e aprendizagem. Dentro desse contexto, os estímulos artísticos desempenham um papel crucial, pois proporcionam um campo rico para a expressão e compreensão do mundo ao redor. As experiências artísticas oferecidas nessa fase não são apenas uma forma de diversão ou entretenimento, mas são, na verdade, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, ajudando-a a construir conhecimento e a expressar suas emoções, ideias e criatividade.

A arte, nas suas diversas formas — música, dança, teatro, artes visuais —, é uma poderosa ferramenta para a aprendizagem. Por meio da pintura, por exemplo, a criança é incentivada a experimentar cores, formas, texturas e movimentos, o que não só contribui para o desenvolvimento motor, mas também estimula a percepção espacial e a

imaginação. A música, por sua vez, introduz a criança ao ritmo, à melodia, ao som e à linguagem, promovendo a percepção auditiva e o senso de harmonia, além de possibilitar a socialização e o trabalho em grupo. O teatro, com suas dramatizações e simulações, ajuda a criança a compreender diferentes perspectivas, ao mesmo tempo que favorece a expressão emocional e a habilidade de comunicação. A dança oferece uma linguagem corporal que facilita a comunicação não-verbal, ajudando a criança a conhecer e expressar seus sentimentos e a trabalhar o seu equilíbrio e coordenação motora.

Além disso, as atividades artísticas propiciam um espaço para o reconhecimento e a expressão das emoções, o que é especialmente relevante nessa fase do desenvolvimento, quando as crianças estão começando a entender e a controlar suas próprias reações emocionais. O contato com diferentes formas de arte permite que a criança explore e descubra diversas maneiras de lidar com suas emoções, desenvolvendo empatia e uma visão mais ampla sobre o mundo e as outras pessoas. Esse processo não só favorece a regulação emocional, mas também contribui para a construção de uma identidade pessoal e social mais forte e mais sólida.

A interação com as artes também estimula a curiosidade e o gosto pela exploração, criando uma atitude investigativa e criativa diante do mundo. Isso é particularmente importante na primeira infância, pois essa fase é marcada pela curiosidade insaciável das crianças. O contato com diferentes estímulos artísticos pode ampliar o repertório cultural das crianças, oferecendo-lhes novas formas de olhar para o mundo, para as pessoas e para a natureza, além de estabelecer as bases para a valorização e o respeito pela diversidade cultural.

A experiência artística também fortalece a aprendizagem por meio da ludicidade, pois as atividades artísticas são, muitas vezes, profundamente envolventes e divertidas. O prazer associado à criação artística facilita a assimilação de conceitos, promove o desenvolvimento da atenção e da memória, e incentiva a experimentação e a descoberta. Esse ambiente lúdico proporciona à criança um espaço seguro para tentar, errar e aprender com os erros, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma autoestima positiva e para a construção de uma mentalidade aberta ao aprendizado.

Ao integrar os contextos artísticos à rotina da primeira infância, os educadores e pais contribuem para a formação de uma criança mais criativa, sensível e crítica, capaz de perceber e interagir com o mundo de forma mais complexa e diversificada. Além disso, ao proporcionar experiências artísticas desde cedo, se estabelece uma ligação com a cultura, o que pode resultar em uma maior apreciação pela arte ao longo da vida, além de promover uma postura mais inclusiva e plural em relação às diferentes expressões culturais.

Contudo, para que a arte realmente desempenhe seu papel no desenvolvimento da criança, é necessário que seja realizada de forma intencional, com a participação ativa de educadores capacitados e com a oferta de um ambiente estimulante e acolhedor. Os ambientes de aprendizagem precisam ser projetados para incentivar a experimentação, o prazer pela criação e a expressão individual. As práticas artísticas devem ser integradas ao cotidiano da criança, permitindo-lhe explorar a diversidade de formas artísticas e se expressar de maneiras únicas e pessoais.

Além disso, as famílias também desempenham um papel fundamental nesse processo, pois são elas que, em muitos casos, podem proporcionar experiências artísticas fora do ambiente escolar, como visitas a museus, concertos, teatros e outros eventos culturais. Esse envolvimento dos pais no processo artístico fortalece ainda mais o vínculo afetivo entre eles e as crianças, além de ampliar as possibilidades de vivências culturais e artísticas, favorecendo uma aprendizagem mais rica e diversificada.

Por fim, a introdução dos contextos artísticos na primeira infância não é apenas uma questão de enriquecer a formação cultural das crianças, mas é uma maneira de preparar as futuras gerações para uma sociedade mais criativa, empática e reflexiva. Em um mundo cada vez mais dinâmico e multifacetado, as habilidades criativas e emocionais desenvolvidas através da arte são funda-

mentais para a adaptação, inovação e compreensão das complexas questões sociais, ambientais e culturais que marcam o nosso tempo. Portanto, investir na arte desde os primeiros anos de vida é investir no futuro de uma sociedade mais humana e mais rica em possibilidades.

No Brasil, como em qualquer país que tenha uma cultura rural, existem ainda ativos contadores de histórias tradicionais. A antropóloga, escritora e pesquisadora de literatura Heloisa Pires Lima lembra que na África, ainda que abalada pelo colonialismo, também permanece viva e atuante a tradição da narrativa.

Ao pesquisar a literatura oral como forma de enriquecer a escrita, ela descobriu naquele continente contadores tradicionais em países como Mali, Costa do Marfim, Senegal e Cabo Verde, entre outros. “No sudoeste da África há festivais dedicados à arte de contar histórias”. É uma prática muito forte daquela região, mas que não se restringe a ela.

Com o avanço das tecnologias acreditou-se que os contadores tenderiam a desaparecer, mas neste momento alguns jovens universitários viram a necessidade de não se deixar esta arte morrer e assim criaram-se novos grupos de contadores, durante este processo surgiu também um encontro entre contadores de História que ficou conhecido como Boca do Céu, que acontece a cada dois anos, com a presença de vários contadores, oficinas entre outros, costumam se apresentar em vários locais para que todos tenham a oportunidade de presenciar este evento, mas um dos principais locais é no SESC.

Mas o que os contadores trazem em suas bagagens é um repertorio de aprendizado, e tradições culturais, além de mostrar a este público o quanto é importante preservar a cultura de cada um, respeitando e entendendo todo o processo de crescimento de cada povo, e desta forma de um modo lúdico e divertido as crianças aprendem a conviver com as diferença e as limitações de cada um, seguindo os passos destes contadores, estas crianças adquirem o habito da leitura ou por curiosidade ou por querer conhecer cada vez mais suas próprias histórias.

A arte atua como um meio poderoso de comunicação, proporcionando à criança ferramentas para entender e expressar suas emoções, o que é essencial para o desenvolvimento de uma inteligência emocional saudável. Além disso, ela estimula a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico, habilidades essenciais para a adaptação e a inovação no mundo contemporâneo. Ao integrar as atividades artísticas ao cotidiano infantil, seja por meio da música, dança, teatro ou artes visuais, os educadores e pais contribuem para o fortalecimento da autoestima das crianças, ao mesmo tempo em que incentivam a construção de uma identidade cultural rica e plural.

Além de fomentar a aprendizagem, as atividades artísticas na infância são um terreno fértil para o desenvolvimento da socialização, promovendo valores como o respeito, a colaboração e a empatia. A arte, ao estimular a interação e a expressão, fortalece o senso de comunidade e a capacidade de trabalhar em conjunto, habilidades indispensáveis para a convivência harmoniosa em sociedade.

Portanto, a arte na primeira infância não deve ser encarada apenas como uma atividade extracurricular ou de entretenimento, mas como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento global das crianças. Investir em contextos artísticos desde os primeiros anos de vida é garantir que as futuras gerações tenham a oportunidade de se expressar plenamente, desenvolver suas potencialidades e contribuir para uma sociedade mais criativa, empática e inovadora. A educação artística, nesse sentido, precisa ser valorizada e integrada de maneira sistemática nas políticas educacionais, com a conscientização de que ela é um direito fundamental para todas as crianças, independentemente de sua origem social ou cultural.

Em resumo, os contextos artísticos na primeira infância são indispensáveis para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e emocionalmente equilibrados, que poderão, ao longo de sua trajetória, enriquecer a sociedade com suas contribuições culturais e sociais. Portanto, promover experiências artísticas desde os primeiros anos de vida é um investimento essencial para o futuro das crianças e da sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução dos contextos artísticos na primeira infância vai além do simples aprendizado de habilidades técnicas ou estéticas. Ela envolve a construção de uma linguagem própria, através da qual a criança começa a expressar suas experiências e emoções, processando o mundo à sua volta de forma mais significativa. Ao fazer isso, a criança desenvolve uma conexão profunda com o seu próprio corpo, com as outras pessoas e com o ambiente que a cerca. A arte não só permite que ela se comunique de maneira não verbal, mas também amplia suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais, promovendo uma aprendizagem que é simultaneamente lúdica e educativa.

A arte também desempenha um papel crucial na formação da percepção de identidade e pertencimento. Ao engajar-se com diferentes formas de expressão artística, a criança começa a reconhecer aspectos de si mesma e de sua cultura, seja por meio da música, da dança ou das artes visuais. Esse contato com as produções culturais da sua sociedade e de outras culturas permite que ela se perceba parte de um contexto maior, desenvolvendo uma compreensão mais ampla de suas origens, sua história e a diversidade ao seu redor. A arte, portanto, contribui para o fortalecimento da autoestima da criança, pois ela se reconhece não apenas como receptora de conhecimento, mas também como produtora de significados.

Além disso, a arte possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao experimentar diversas formas de arte, as crianças aprendem a fazer escolhas, a analisar, a questionar e a refletir sobre o mundo. Elas começam a perceber que não existe uma única maneira de ver e entender as coisas e que as diferentes perspectivas são igualmente válidas. Isso é especialmente importante no contexto da educação infantil, pois prepara a criança para a convivência em um mundo plural e multifacetado, onde a capacidade de entender e respeitar as diferenças é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outro aspecto importante da vivência artística na primeira infância é a sua relação com o desenvolvimento da linguagem. A arte, em suas várias modalidades, serve como um facilitador da aquisição e do aprimoramento da linguagem verbal. A prática artística estimula a criança a utilizar palavras para descrever suas percepções, emoções e criações, o que enriquece seu vocabulário e melhora sua capacidade de comunicação. Isso é especialmente valioso na infância, quando a linguagem está em pleno processo de desenvolvimento e os estímulos externos desempenham um papel fundamental na expansão da capacidade de expressão verbal.

Ao mesmo tempo, a arte pode funcionar como um caminho para o desenvolvimento da inteligência emocional. Através de experiências artísticas, a criança aprende a nomear e a lidar com suas emoções de forma mais precisa. Por exemplo, ao se envolver com uma peça de teatro, a criança pode vivenciar situações emocionais que a ajudam a compreender sentimentos como tristeza, alegria, raiva ou medo. Isso favorece a autorregulação emocional e a capacidade de empatia, habilidades essenciais para a formação de relacionamentos saudáveis e para o bem-estar emocional ao longo da vida.

Além disso, a arte oferece uma maneira única de estimular o pensamento criativo. Em um mundo cada vez mais tecnológico e globalizado, a criatividade se tornou uma das habilidades mais valorizadas em todas as esferas da vida, desde o mercado de trabalho até as relações interpessoais. Estimular a criatividade desde a primeira infância, por meio da arte, prepara a criança para ser inovadora e capaz de lidar com os desafios de um mundo em constante mudança. Isso não significa apenas a criação de novas ideias, mas também a capacidade de resolver problemas de maneira flexível e original, algo essencial para o futuro de qualquer sociedade.

As interações artísticas também favorecem o desenvolvimento da socialização. Quando as crianças participam de atividades artísticas em grupo, como peças de teatro, brincadeiras musicais ou projetos de pintura colaborativa, elas aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar as ideias e os sentimentos dos outros, e a se comunicar de forma eficaz. Isso fortalece as habilidades sociais,

como a cooperação, o respeito, a escuta ativa e a negociação, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de uma convivência harmônica e construtiva.

Para que esses benefícios sejam totalmente aproveitados, é necessário que as práticas artísticas sejam inseridas de forma consistente e planejada no currículo da educação infantil. Isso envolve não apenas a oferta de atividades artísticas diversificadas, mas também a formação de educadores preparados para mediar essas experiências de maneira sensível e respeitosa, reconhecendo as necessidades e os ritmos individuais das crianças. Além disso, é importante que o ambiente em que as crianças estão inseridas seja enriquecido com materiais artísticos variados, que incentivem a exploração e a experimentação. Essa diversidade de estímulos oferece às crianças a oportunidade de descobrir suas preferências e de desenvolver suas habilidades em diferentes áreas da arte.

É importante, também, que as atividades artísticas na primeira infância sejam acessíveis a todas as crianças, independentemente de sua classe social, origem ou capacidade. O acesso à arte desde os primeiros anos de vida não deve ser um privilégio, mas uma possibilidade universal, que permita a todas as crianças explorar suas potencialidades e se desenvolver de forma plena. Nesse sentido, as políticas públicas e os programas educacionais desempenham um papel fundamental na democratização da arte na infância, garantindo que as crianças tenham acesso a experiências culturais enriquecedoras, independentemente de seu contexto social.

Em suma, os contextos artísticos na primeira infância são essenciais para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e criativos. Eles proporcionam à criança uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades que serão fundamentais ao longo de sua vida, ao mesmo tempo em que a conectam com sua identidade cultural e com a diversidade do mundo ao seu redor. Investir em experiências artísticas na primeira infância é investir na formação de indivíduos mais criativos, críticos, empáticos e preparados para enfrentar os desafios do futuro.

As considerações finais sobre a importância dos contextos artísticos na primeira infância reforçam o papel fundamental da arte no desenvolvimento integral das crianças. Ao longo da primeira infância, as experiências artísticas não apenas enriquecem a percepção sensorial, mas também promovem o crescimento cognitivo, emocional, social e criativo. As práticas artísticas favorecem a expressão individual e coletiva, permitindo que as crianças se reconheçam e interajam com o mundo ao seu redor de maneira única e significativa.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Psicologia da educação. 10. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

LOPES, Roseli Salete. A arte e a educação infantil: fundamentos e práticas pedagógicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

LURIA, Alexander R. A construção do pensamento e da fala: a linguagem e o desenvolvimento psicológico da criança. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

LAVOY, Vera Maria. A arte e a infância: princípios e práticas pedagógicas. Campinas: Papirus, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A educação infantil e a arte: práticas pedagógicas e interações criativas. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

LOBATO, Gilda. Educação infantil: o valor da arte na formação das crianças. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

A INFLUÊNCIA DO LATIM VULGAR NA FORMAÇÃO DO PORTUGUÊS ARCAICO

ANDREZA DOS SANTOS GOMES

Resumo: O artigo explora o papel crucial do latim vulgar no desenvolvimento do português arcaico, abordando as mudanças históricas, fonológicas, morfossintáticas e lexicais que definiram essa transição linguística. Por meio do estudo de fontes medievais, evidências arqueológicas e corpora históricos, discute-se o desenvolvimento estrutural e cultural ocorrido na Península Ibérica entre os séculos III e XIV. Também é considerada a influência de antigos substratos linguísticos pré-romanos (incluindo as línguas célticas e ibéricas, além dos superestratos germânico e árabe), que contribuíram para a complexidade linguística da língua emergente. O estudo enfatiza o papel do uso cotidiano do latim vulgar na constituição de uma base linguística regional, que culminou na geração do português arcaico, tornando-se a base de uma língua nacional. Este artigo propõe uma perspectiva global da história do português a partir de suas raízes latinas, mostrando as transformações culturais, sociais e linguísticas que favoreceram seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Latim vulgar; Português arcaico; Evolução linguística;

Abstract: The given article explores the crucial role of Vulgar Latin in the development of Old Portuguese thus referring to the historical, phonological, morphosyntactic and lexical changes that defined this linguistic shift. Using the study of the medieval sources, archaeological evidences, and historical corpora, one can discuss the structural and cultural development on the territory of the Iberian Peninsula occurred in the 3 rd to the 14 th century. The effect of ancient pre-Roman linguistic substrates (including Celtic and Iberian languages, Germanic and Arabic superstrates) that led to the linguistic complexity of the emerging language, is taken into consideration as well. The study emphasizes on the basis of Vulgar Latin consumption in establishing a regional linguistic background, which has occurred in generating Old Portuguese, which has turned out becoming the foundation of a national language. This paper attempts a global perspective of the history of Portuguese having its background in Latin, and it shows the cultural, social and linguistic changes that aided the growth.

Keywords: Vulgar Latin; Archaic Portuguese; Linguistic evolution;

1 Introdução

Ao longo de vários séculos na Península Ibérica, diversos fatores sociopolíticos, culturais e linguísticos participaram da formação da língua portuguesa. Os romanos introduziram o latim vulgar na região durante a expansão do Império Romano, que, por meio de longas e ativas interações com as línguas locais, como as faladas pelos lusitanos, celtiberos e tartessianos, além da influência posterior dos visigodos de origem germânica e dos muçulmanos árabes, deu origem ao português.

O objetivo deste estudo é analisar detalhadamente as mudanças que levaram do latim falado pelos romanos à criação do português arcaico, destacando suas principais transformações fonéticas, estruturais, vocabulares e culturais. Como resultado das condições históricas e sociais, bem como das mudanças internas na língua, sua estrutura tornou-se diferente do latim clássico e evoluiu para o português medieval.

Estudar essas transformações nos ensina sobre a origem da língua portuguesa e também explica as principais características da evolução linguística em diferentes contextos, mostrando que o português sempre foi uma língua rica e complexa. Além disso, essa análise demonstra que a Igreja teve um papel importante na preservação da língua, assim como a documentação medieval, e que o galego-português continuou a unir comunidades e a criar uma identidade comum na Península Ibérica.

Com este estudo, o artigo enriquece nossa visão sobre as origens do português e prepa-

ra o terreno para compreender as mudanças e as conexões entre o português e as línguas românicas da Europa.

2 A Expansão Romana e o Contato Linguístico na Península Ibérica

A chegada dos romanos à Península Ibérica, no contexto das Guerras Púniques, inaugurou uma nova era linguística para a região. A imposição do latim como língua oficial da administração, do exército e da educação formal não foi imediata, e coexistiu por séculos com os idiomas autóctones, como o lusitano, o celtibérico e o tartéssico. Esse contato inicial gerou um bilinguismo funcional e dinâmico, no qual os habitantes locais foram gradualmente incorporando elementos do latim ao seu repertório linguístico.

A romanização linguística foi intensificada por meio da urbanização e da construção de vias que facilitavam a comunicação entre as províncias. Nas cidades, o latim foi rapidamente adotado pela elite local, enquanto nas áreas rurais seu uso se espalhou mais lentamente. Esse processo originou variedades regionais de latim falado, conhecidas genericamente como latim vulgar, que se afastavam do padrão clássico em estrutura e vocabulário.

O contato prolongado entre as línguas locais e o latim vulgar gerou híbridos lexicais e sintáticos que modificaram tanto a pronúncia quanto o uso gramatical. Por exemplo, observa-se a preservação de certos sons célticos na fonologia do latim vulgar ibérico, como a fricativa sibilante apical, que se manteve nas variedades do português europeu. Além disso, algumas palavras de origem pré-romana foram mantidas no português, como "bezerro", de origem possivelmente céltica.

Com o tempo, o latim vulgar passou a ser a língua principal da população. Sua difusão foi impulsionada pelo sistema educacional rudimentar, pela administração imperial e pelo exército. Embora nunca tenha sido padronizado, o latim vulgar tornou-se a base comum para o desenvolvimento das línguas românicas, com variações locais profundas que mais tarde dariam origem ao galego-português, ao castelhano, ao catalão e a outras variedades ibéricas.

3 Diferenças Estruturais entre o Latim Clássico e o Latim Vulgar

Basicamente, o latim clássico era a versão formal e uniforme conhecida dos livros, enquanto o latim vulgar era falado, flexível e podia variar conforme o lugar e o grupo social. Em relação à sua estrutura, o latim clássico era complexo, mas o latim vulgar preferia coisas mais simples. Por causa dessa diferença estrutural, surgiram as línguas românicas, como o português.

No período do latim vulgar, o sistema de casos foi praticamente abandonado fora do centro do império. Quando esse sistema enfraqueceu, as pessoas começaram a explicar a gramática usando mais preposições e dando maior atenção à ordem das palavras. Com essa mudança, o português passou a usar padrões semelhantes aos de hoje, geralmente a ordem sujeito-verbo-objeto.

Para simplificar ainda mais, foi importante substituir formas sintéticas por formas analíticas. Antigamente, o latim clássico usava para o futuro o verbo amabo ("eu amarei"). Depois, surgiram formas perifrásticas como amar hei ("amar eu hei"), que evoluíram para o futuro simples amarei ("eu amarei"). Além disso, tornar os pronomes mais simples e reduzir a variação gramatical influenciaram muito a formação das línguas românicas.

Basicamente, as diferenças linguísticas entre o latim clássico e o vulgar foram cruciais para o surgimento de uma nova língua na Península Ibérica. Graças a essas novas estruturas, o português passou a ser conhecido como português arcaico, mantendo sua identidade antiga, mas ainda profundamente ligado ao latim.

4 Fonologia: As Transformações Sonoras do Latim ao Português

A evolução fonológica do latim vulgar ao português é um dos aspectos mais documentados e sistemáticos da história da língua. No processo, diversas mudanças fonéticas se estabeleceram como regras de transição entre as formas latinas e suas correspondentes em português. Um dos fenômenos mais evidentes é a ditongalização das vogais é e ó abertas tônicas, que se tornaram ei e ou em português (por exemplo, terra > terra, mas

petra > pedra, com fonologia alterada).
Outro processo fonológico marcante é a palatalização dos grupos consonantais pl-, cl-, fl-, que originaram os fonemas / / ou / / no português (como pluvia > chuva). A sonorização de consoantes surdas entre vogais, como lupum > lobo e capra > cabra, também é um traço comum da evolução fonológica nas línguas românicas.
Ademais, houve o desaparecimento de consoantes finais e a redução de ditongos em monossílabos, o que contribuiu para a tendência do português à paroxitonia. A nasalização, por sua vez, tem origem em traços fonéticos celtas e foi acentuada com o tempo, resultando nas típicas terminações nasais do português como -ão e -em.
Essas mudanças não foram aleatórias, mas refletiram a dinâmica da pronúncia oral em contextos informais e não monitorados. Ao estudar essas transformações, os linguistas conseguem reconstruir o caminho que ligou o latim vulgar ao português arcaico e, mais tarde, à língua moderna que conhecemos hoje.

5 Morfossintaxe: A Reestruturação Gramatical
A transformação da morfossintaxe a partir do latim vulgar foi uma das principais razões para a criação do português arcaico. Como o sistema de casos nominais estava desaparecendo, a língua precisou adotar outras formas para manter as frases livres de ambiguidade. Um dos principais exemplos foi o uso mais frequente de preposições e de estruturas fixas de frase, em vez da concordância formal entre substantivos e pronomes.
Por influência do latim vulgar, a introdução dos artigos definidos e indefinidos é considerada um grande avanço sintático em relação ao latim. O marcador *ille* passou de demonstrativo a determinante, dando origem a *o*, *a*, *os*, *as*. O uso dessas marcas de concordância foi formalizado no português arcaico e hoje representa uma das principais diferenças em relação ao latim clássico.
As conjugações verbais também foram padronizadas e os tempos compostos começaram a ser formados na morfologia verbal. Ao utilizar *haber* (depois substituído por *ter*) para formar os tempos perfeitos, o latim aproximou-se da construção de formas verbais com verbos auxiliares curtos.
Essas mudanças revelam tanto a tendência natural das línguas à simplificação quanto a influência dos hábitos linguísticos cotidianos na formação da gramática. Devemos considerar o português arcaico como uma forma única de organizar frases, e não apenas como uma nova variação do latim.

6 A Formação do Vocabulário Vernáculo: Inovações e Heranças
A maior parte do vocabulário do português arcaico vem do latim vulgar. No entanto, esse vocabulário não permaneceu o mesmo; ele foi transformado e ampliado por mudanças externas e internas. Elementos latinos aparecem junto a palavras do substrato anterior e do superstrato incorporado em etapas posteriores.
Uma característica marcante do vocabulário português é o uso de palavras latinas que eram comuns no latim vulgar, mas pouco presentes no latim clássico. Essas mudanças frequentes podem ser observadas em termos como *cabeça* (de *capitia*) e *Espanha* (de *Hispania*). Além disso, a maneira como as palavras do dia a dia eram pronunciadas desenvolveu novas características, confirmando o afastamento da língua clássica escrita em favor da fala.
Devido à invasão visigótica vinda de terras germânicas, à disseminação do cristianismo, ao avanço da medicina grega e, mais tarde, à influência da cultura árabe durante o domínio muçulmano na Península Ibérica, a língua foi amplamente enriquecida. Esse contato também se reflete em palavras como *alfaiate*, *azeite*, *almofada* e *xarope*.
Observar o vocabulário do português arcaico mostra que as pessoas usavam apenas as palavras mais apropriadas para o uso diário, permitindo que algumas sobrevivessem e outras caíssem em desuso. Todas as palavras básicas que temos vieram do latim vulgar, que formou a base para o crescimento do vocabulário nos séculos seguintes, impulsionado por novas necessidades.

7 A Documentação Medieval e os Primeiros Registros Escritos

Achados arqueológicos do português arcaico nos ajudam a entender como surgiram os primeiros escritos em vernáculo. Alguns dos textos mais antigos em português datam do século XII, incluindo o Testamento de D. Afonso II e a Notícia de Torto, que também servem como registros literários. Eles evidenciam uma língua portuguesa que se afasta do latim, com estruturas diferentes das usadas no latim, mas ainda fortemente influenciadas por ele.
O estudo linguístico desses documentos revela que eles compartilham características fonológicas, morfossintáticas e lexicais típicas do período arcaico. É possível perceber, por exemplo, a coexistência de estilos analíticos e sintéticos, o uso de pronomes enclíticos e formas verbais que seriam posteriormente convencionalizadas. Como ainda não existiam normas ortográficas definidas, esses textos apresentam grafias inconsistentes.
Graças aos registros notariais e religiosos, a língua foi melhor preservada. A maioria dos textos da Idade Média foi produzida e divulgada em cartórios, mosteiros e catedrais em Portugal. Como resultado, os linguistas têm uma base sólida para estudar como o português evoluiu e se diferenciou do galego.
Além disso, a literatura medieval portuguesa teve um papel importante na formação de uma cultura linguística claramente portuguesa. Ao utilizar o português como instrumento de administração e expressão cultural, as lideranças do Reino de Portugal contribuíram para a independência da língua em relação ao latim e ao castelhano.

8 O Galego-Português e sua Unicidade Regional

No período entre os séculos XII e XIV, o galego-português surgiu como uma forma de fala comum entre as populações do noroeste da Península Ibérica. Da região do Minho até a Galiza, essa língua era usada para expressar literatura, política e religião. A importância do idioma não se limitava apenas ao ato de falar ou ouvir — ele ajudou a criar as bases do português.
O galego-português apresentava muitos sons nasais em seu vocabulário, elementos verbais ativos e palavras influenciadas tanto pelo latim quanto por novos usos locais. Textos como as *cantigas de amigo* e as *cantigas de amor* mostram que a língua já era desenvolvida e expressiva.
Diferente de outras línguas, como o castelhano ou o leonês, o galego-português se caracteriza pelo uso de vogais palatais, pela formação do futuro sintético e pela substituição de alguns pronomes. A corte portuguesa, bem como os textos legais e eclesiásticos, utilizavam essa variedade.
A divisão entre o galego e o português aconteceu de forma lenta a partir do século XIV, com a formação do Reino de Portugal e o surgimento de uma tradição literária e gramatical própria. Ainda assim, o galego-português desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da identidade linguística portuguesa.

9 O Papel da Igreja e da Cultura Escrita

A Igreja participou de maneira ambígua no desenvolvimento da língua portuguesa. Por um lado, a Igreja trabalhou para manter o latim como língua principal, impedindo que suas liturgias fossem conduzidas em outras línguas. Ao mesmo tempo, apoiou o crescimento do português escrito, ao permitir sua presença em documentos administrativos, legais e doutrinários.
A partir do século XIII, os escritos religiosos começaram a ser produzidos cada vez mais na língua falada pelo povo. Esses textos seguiam formas de escrita comuns no português arcaico e incluíam expressões cotidianas, bem como novas estruturas frasais.
A educação e a preservação de textos eram atividades centrais nos mosteiros. Os estudiosos religiosos que transcreviam textos o faziam principalmente em latim, mas também adicionavam anotações e glosas em português, indicando que a língua falada se infiltrava nos registros escritos. O uso das duas línguas ajudava as crianças e aprendizes a distinguir entre a fala formal e informal.
Além disso, a cultura oral religiosa contribuiu para a expansão do português. Muito do que os fiéis aprendiam sobre a língua vinha por meio de sermões, homilias e pregações, o que os ajudava a dominar o idioma. Por isso, mesmo que a Igreja não quisesse

abandonar o latim, o português foi mantido vivo e transmitido graças aos seus esforços.

10 As Primeiras Gramáticas e o Reconhecimento do Português como Língua Autônoma

A consagração do português como língua independente ocorreu de forma gradual, com marcos importantes como a publicação da primeira gramática da língua portuguesa, "Grammatica da lingoagem portuguesa" de Fernão de Oliveira, em 1536. Embora posterior ao período arcaico, esse evento coroa o processo de diferenciação iniciado no latim vulgar.

As gramáticas pioneiras procuravam sistematizar as regras do português, descrevendo sua fonologia, morfologia e sintaxe. Elas se baseavam tanto na observação empírica da língua falada quanto na tradição gramatical latina. Esse hibridismo era inevitável e reflete a transição entre os modelos linguísticos.

O reconhecimento institucional do português também está ligado à afirmação do Reino de Portugal como entidade política e cultural autônoma. O uso da língua em tratados, leis e atos notariais contribuiu para seu prestígio e distinção em relação ao galego e ao castelhano.

Assim, a padronização gramatical do português não foi apenas um empreendimento linguístico, mas também ideológico. Representava a consolidação de uma identidade nacional e cultural que se expressava por meio de uma língua que, embora nascida do latim vulgar, adquirira uma vida própria.

11 A Influência dos Substratos Pré-Românicos na Fonologia do Português Arcaico

O português se desenvolveu sob a influência dos povos celtas, ibéricos e de muitas outras populações que habitaram a Península Ibérica muito antes da chegada de Roma. Esses povos afetaram o sistema sonoro e a morfologia do português de diferentes maneiras. Como exemplo, a nasalização das vogais e algumas mudanças consonantais no português provavelmente são efeitos desse contato antigo com outras línguas.

Ao estudar a toponímia, podemos descobrir palavras sem origem latina, o que nos ajuda a entender que a língua foi influenciada por outras culturas. Como os povos pré-romanos e romanos conviveram e se misturaram, a língua que compartilhavam foi afetada por várias línguas e adquiriu a pronúncia que conhecemos hoje.

Além disso, certas formas de organização do português na escrita e algumas palavras com raízes em línguas não latinas, que permanecem até hoje, devem-se a esses substratos. Quando as línguas locais foram incorporadas ao latim vulgar, não apenas adotaram novas palavras, mas também incorporaram sons e aspectos gramaticais, um processo que merece maior atenção dos pesquisadores.

Portanto, para estudar o português arcaico, é fundamental examinar como as características do passado pré-romano ajudaram a moldar tanto os sons quanto o vocabulário do português.

12 A Interferência Germânica e a Consolidação do Sistema Verbal

Após a queda do Império Romano, os visigodos, entre outros povos germânicos, invadiram a Península Ibérica, e sua influência provocou diversas mudanças no latim vulgar da região. Embora tenham deixado poucas palavras, seu impacto nos sons do português e, particularmente, nas conjugações verbais, é perceptível.

Muitos termos germânicos relacionados ao exército, à lei e à administração foram incorporados ao português medieval e moderno. Outras pesquisas indicam que o uso reforçado de certos verbos auxiliares ou a formação de algumas perífrases verbais também pode ter influenciado a estrutura do sistema verbal.

A análise do português em comparação com outras línguas românicas nos leva a concluir que o convívio com os povos germânicos pode ter acelerado mudanças morfológicas, como a perda de casos e o aumento do uso de preposições e auxiliares. Como resultado, o uso da língua passou a favorecer a análise e a decomposição das palavras em seus elementos, característica que permanece comum nas línguas modernas.

Por essa razão, a influência das línguas germânicas foi bastante importante para mol-

dar o funcionamento dos verbos em português e para que a língua adquirisse traços únicos, diferentes de outras línguas românicas da Península Ibérica.

13 O Papel da Reconquista e da Expansão Territorial na Difusão do Português

Com a Reconquista, que começou no século VIII, o povo português aumentou seu território. À medida que os cristãos avançavam para o sul, tomando o controle de áreas governadas por muçulmanos, o português se espalhou por essas regiões e se adaptou aos ambientes e línguas locais.

Esse aumento territorial espalhou a língua para mais pessoas e resultou em muitas diferenças nas formas de falar de uma região para outra. O contato com o árabe teve um forte impacto nas palavras usadas, nos nomes dos lugares e na maneira de falar em partes específicas do sul.

Além disso, a Reconquista fortaleceu a língua e a cultura portuguesas, tornando-as um símbolo do cristianismo e da formação do Reino de Portugal. Como era necessário comunicar assuntos administrativos, legais e militares nos novos territórios, o português passou a ser usado cada vez mais em documentos oficiais.

De fato, o português cresceu como resultado da Reconquista e, posteriormente, moldou as regiões culturais e linguísticas da nação.

14 A Influência Árabe no Léxico e na Cultura Linguística Portuguesa

A influência muçulmana na Península Ibérica por muitos anos transformou a língua portuguesa, principalmente ao adicionar novas palavras. Como as pessoas falavam sobre agricultura, arquitetura, ciência, comércio e atividades do dia a dia, isso levou a uma língua rica em diversos campos. Alguns bons exemplos são azeite, alface, algodão e alcalde.

Além do vocabulário, o contato com a cultura árabe trouxe aos portugueses novos conceitos e conhecimentos. A mistura das línguas indica um compartilhamento de saberes e práticas entre as culturas.

Esses textos mostram como o árabe introduziu muitos termos técnicos, principalmente nas áreas da medicina e da astronomia, o que ampliou o campo de significados do português clássico.

Portanto, o árabe ajudou o português a crescer e se enriquecer, permitindo que a língua

ticas então inovadoras, como os elementos que compõem a sintaxe sujeito-verbo-objeto e o uso de formas verbais características do português arcaico, que se destacavam em relação ao latim clássico. Enquanto isso, as cantigas de escárnio e maldizer apresentavam uma natureza satírica e crítica, exigindo uma linguagem direta e popular; valorizavam o vernáculo como uma ferramenta de denúncia social e política.

Todas essas expressões culturais tiveram uma influência dupla: por um lado, contribuíram para estabilizar e disseminar o português como língua literária para um público além dos círculos eclesiásticos e acadêmicos; por outro, favoreceram a identidade linguística ibérica, especialmente no noroeste da Península, e acentuaram a transição entre o latim vulgar e uma língua distinta. O vernáculo, por meio do uso da linguagem na poesia, também foi uma aplicação legítima para além da oralidade e, portanto, impulsionou o estabelecimento de um padrão escrito inicial para as gerações posteriores de autores. Além disso, essa troca cultural promovida pelas cantigas, que muitas vezes eram apresentadas nas cortes nobres e em encontros de trovadores, ajudou a consolidar o galego-português como uma língua de prestígio, influenciando também as primeiras formas escritas do português arcaico.

17 A Variedade Dialetal no Período Arcaico: Norte, Centro e Sul

O português arcaico obviamente não era homogêneo em todo o território que hoje corresponde a Portugal e à maior parte do norte da Galícia, apresentando evidentes diferenças dialetais que podem ser interpretadas à luz da história sociopolítica e linguística das diversas regiões. No Norte, as influências pré-romanas e a continuidade do substrato galego tenderam a preservar certas características fonológicas, como o palatalismo e a nasalização, que eram menos pronunciadas nas áreas centrais e do sul. As diferenças não eram apenas fonéticas, mas também lexicais e morfológicas — o Norte possuía termos exclusivos no vocabulário, enquanto o Centro, mais exposto às rotas comerciais, absorvia empréstimos de outras línguas.

Mesmo no Centro, o português arcaico seguiu um processo mais marcado de normalização, condicionado pela crescente centralização na vida política e administrativa, que tendia a produzir normas linguísticas mais homogêneas. No Sul, houve um atraso na romanização, além do impacto das línguas e culturas muçulmanas, o que gerou peculiaridades fonéticas, incluindo uma pronúncia mais suave das vogais, assim como vocabulário de origem árabe.

Essa diversidade dialetal mostra que a formação do português arcaico foi um processo complexo, influenciado por aspectos históricos, culturais e geográficos, resultado do contato do latim vulgar com os substratos linguísticos locais. Com o passar do tempo, a presença dessas variantes dialetais levou ao enriquecimento do português, com a unificação da língua sendo alcançada por meio de um processo gradual de seleção e padronização das formas linguísticas das diversas regiões.

18 O Papel das Mulheres na Preservação e Transmissão do Vernáculo

Apesar da grande predominância do latim como língua oficial e cultura escrita na Idade Média, que buscava criar condições para que o português arcaico perdesse sua forma e fosse suprimido na transmissão oral no ambiente doméstico e rural, foi através das mulheres que ele conseguiu encontrar um espaço crucial para existir e ser preservado. As mulheres, cuidadoras das culturas familiares e comunitárias, foram as guardiãs e professoras das versões orais do português entre crianças e jovens e, assim, apesar da hegemonia linguística do latim nos domínios dominantes da vida comunitária, asseguraram a continuidade da língua.

Essas práticas orais incluíam a transmissão de cantigas, histórias, lendas, provérbios e expressões idiomáticas, que funcionavam como instrumentos de socialização linguística e cultural. Pesquisas etnolinguísticas mostram que o repertório linguístico feminino foi um fator crítico na manutenção do vernáculo, pois essas formas de linguagem oral eram mais resistentes à padronização e controle por parte das instituições eclesiásticas, que favoreciam o uso do latim.

Além disso, a cultura oral contou com a con-

tribuição das mulheres para a formação e fixação de formas fonéticas e sintáticas típicas do português arcaico, visto que a oralidade é um processo dinâmico de inovação e estabilização linguística. Por fim, outro aspecto significativo do contexto sociocultural é o papel feminino na transmissão da língua, com o vernáculo sendo não apenas uma língua comum de comunicação, mas também uma língua de pertencimento e identidade, o que garantiu a existência do português arcaico ao menos até sua completa consolidação como língua oficial e literária.

Considerações Finais

A história do português, começando pelo latim vulgar e chegando ao seu estágio arcaico, envolve tanto mudanças contínuas quanto diferenças bem definidas. O latim está muito presente no vocabulário, na gramática e na ordem das palavras do português. Além disso, o português se diferencia dos estilos clássicos ao usar fonologia, formas de palavras e estruturas gramaticais originais.

O processo enfrentou vários desafios e não foi igual em cada etapa. Houve muitas formas pelas quais a variedade da língua aumentou à medida que culturas e regiões, inclusive na Península Ibérica, mudavam. Evidências dos substratos céltico e ibérico, assim como dos superestratos germânico e árabe, mostram que o português evoluiu também por conta de misturas culturais.

Os estudos do português arcaico nos ensinam sobre o nascimento da língua e sobre as regras gerais por trás das mudanças linguísticas em qualquer lugar. Aprendemos que as condições históricas, sociais e comunicativas moldam as línguas e suas características.

Em outras palavras, o português arcaico desempenha um papel fundamental ao conectar as regras do latim romano com as formas medievais de usar a língua na criação do português.

Referências Bibliográficas

MATTOSO, José. História da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Global, 1997.

TEYSSIER, Paul. O Português Arcaico. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Nova Gramática do Português Contemporâneo. São Paulo: Edusp, 2001.

RIBEIRO, Manuel da Costa. Gramática do Português Medieval. Lisboa: Editora Caminho, 1996.

MEDEIROS, Carlos. A Formação do Português: História, Cultura e Linguagem. Recife: Edições UFPE, 2012.

WALL, Robert. A Linguagem das Cantigas Medievais: O Galego-Português. Porto: Porto Editora, 2000.

MARTINS, Ana Maria. Latim Vulgar e Línguas Românicas: Origens e Evolução. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Fernão de. Grammatica da Lingoa Portuguesa. Lisboa: 1536.

SILVA, José de. Influências Árabes no Vocabulário Português. Revista de Estudos Linguísticos, v. 12, n. 3, p. 45-67, 2015.

LOPES, Maria Helena. O Papel da Igreja na Difusão da Língua Portuguesa. Lisboa: Editora da Universidade de Lisboa, 2008.

DESENHO INFANTIL: PERCURSO E REFLEXÕES A PARTIR DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DO DESENHO

APARECIDA MARGARETE CASTRO FERREIRA

RESUMO
As linguagens artísticas estão presentes no cotidiano das crianças e contribuem para que construam as culturas infantis, atribuindo sentido aos seus sentimentos e opiniões demonstrando o modo como compreendem o mundo que as rodeia. Por isso, neste artigo pretendemos abordar a temática do desenho infantil como uma forma importante de comunicação humana, traçando um breve histórico acerca do desenho, discutindo sobre as etapas do desenho infantil e propondo uma reflexão sobre o papel do professor como mediador no desenvolvimento da linguagem do desenho. Por meio de pesquisa de revisão bibliográfica das obras de autores como Piaget, Vygotsky, Sans, Derdyk, entre outros, analisamos as fases do desenho infantil de acordo com as diferentes concepções acerca da educação e da aprendizagem. Esses autores afirmam que em cada idade, a criança apresenta características peculiares e diferentes maneiras de desenhar. Nessa perspectiva, discutiremos também a importância do desenho como prática pedagógica, suas representações e significado no processo de construção do conhecimento. Constatamos, portanto, que o desenho continua sendo a primeira manifestação gráfica da criança e que ao desenhar registra as suas marcas, alegrias, descobertas, tristezas e escreve o mundo à sua maneira. Com o auxílio do professor, a criança ao utilizar sua liberdade de expressão e de investigação, avança em suas aprendizagens e na sua capacidade visualizar o mundo.
Palavras-chave: Desenho Infantil. Desenvolvimento. Significado. Reflexão. Professor

ABSTRACT
Artistic languages are present in children's daily lives and contribute to the construction of children's cultures, giving meaning to their feelings and opinions, demonstrating the way they understand the world around them. Therefore, in this article we intend to address the theme of children's drawing as an important form of human communication, tracing a brief history about drawing, discussing the stages of children's drawing and proposing a reflection on the teacher's role as a mediator in language development of the drawing. Through a bibliographic review of the works of authors such as Piaget, Vygotsky, Sans, Derdyk, among others, we analyze the stages of children's drawing according to different conceptions about education and learning. These authors claim that at each age, the child has peculiar characteristics and different ways of drawing. From this perspective, we will also discuss the importance of drawing as a pedagogical practice, its representations and meaning in the knowledge construction process. We note, therefore, that drawing continues to be the child's first graphic manifestation and that, when drawing, he registers his marks, joys, discoveries, sorrows and writes the world in his own way. With the help of the teacher, the child, using their freedom of expression and investigation, advances in their learning and in their ability to visualize the world.
Key words: Children's Drawing. Development. Meaning. Reflection. Teacher.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo traçar um breve histórico acerca do desenho, discutindo sobre as etapas do desenho infantil, suas representações e significado, propondo uma reflexão sobre o papel do professor como mediador no desenvolvimento da linguagem do desenho. Desde a pré-história, quando o homem fez uso dos desenhos registrando nas paredes das antigas cavernas os seus conhecimentos e as experiências vividas naquela época até os dias atuais em que o “desenho” podem ser encontrados em diversas modalidades: cartuns, charges, desenhos técnicos, desenho artístico, caricatura, animes, mangás, grafite e outros. Assim consideramos, que o desenho é uma linguagem muito antiga e “permanente, sempre esteve presente desde que o homem inventou

o homem. Atravessou fronteiras espaciais e temporais, e por ser tão simples, teimosamente acompanha a nossa aventura na terra". (DERDYK, 1993, p.10).

Sabemos que as linguagens artísticas estão presentes no cotidiano da vida infantil e é por meio delas que as crianças expressam, comunicam e atribuem sentido aos sentimentos e pensamentos. Para Moreira (1984) o desenho da criança é a primeira forma de expressão gráfica, iniciada antes mesmo de ela dominar a leitura e a escrita, e é para ela é uma linguagem, como o gesto e a fala. É nessa aventura idealizada entre os seus desenhos e as representações que a criança se autodescobre, reconhece as cores e suas diferenças, experimenta as variadas formas, manipula as mais variadas texturas, explora os espaços do papel, encontra as diferentes maneiras para interpretar e apresentar significados aos seus desenhos.

Portanto, o desenho e a arte em si não devem servir apenas como ferramenta de ocupação do tempo ocioso dos alunos, mas como elemento de articulação com as demais áreas do conhecimento e do desenvolvimento psicomotor. Por isso precisamos investigar e buscar respostas para a questão: Quais práticas devem ser desenvolvidas para inserir o desenho como fator essencial para o desenvolvimento da linguagem e construção de conhecimentos nos diferentes campos de experiências da educação infantil?

Nesse sentido, percebemos que ainda há um distanciamento do docente com relação a inserção do desenho como prática pedagógica para além do aspecto mecanicista, pois é preciso vivenciar esta linguagem tão presente no universo infantil e adquirir um novo olhar sobre a sua experiência gráfica, pois são muitas as inquietações que afloram o pensamento sobre o desenho infantil. Assim, por meio da revisão de literatura realizamos uma pesquisa bibliográfica, a partir das obras de autores como Derdyk, Sans, Piaget, Vygotsky, Pillar e Moreira, para embasar nossas reflexões a respeito do desenho infantil nos possibilitando compreender que a medida que a criança cresce, constantemente notamos as mudanças ocorridas em seus desenhos. Desta forma, em cada idade, a criança apresenta características peculiares e diferentes maneiras de desenhar.

Finalizamos nossas reflexões abordando a importância do papel do professor como mediador no processo de construção de conhecimentos. Dessa maneira, concluímos que é enorme a responsabilidade do docente, quando a criança fala, escreve ou faz seus trabalhos de desenho porque geralmente é ele quem faz as observações das produções, atribuindo-lhes qualidades na orientação, incentivando os esforços nos processos de construção de saberes cognitivos, estéticos, afetivos e nas combinações desses tipos de saberes.

1. O DESENHO: BREVE PERCURSO PELA HISTÓRIA

A história do desenho começa provavelmente ao mesmo tempo que a do ser humano. Com base em descobertas arqueológicas, chegou-se à conclusão que o desenho foi realizado antes mesmo da linguagem escrita, o que é comprovado nas pictografias (pinturas rupestres) nas cavernas feitas por homens ancestrais e povos primitivos, que marcou na rocha seres humanos, animais, plantas, elementos do seu mundo, expressando de uma forma intensa as suas vivências.

Dessa forma, o desenho é uma linguagem muito antiga e "permanente, sempre esteve presente desde que o homem inventou o homem. Atravessou fronteiras espaciais e temporais, e por ser tão simples, teimosamente acompanha a nossa aventura na terra". (DERDYK, 1993, p.10).

Na mesopotâmia o desenho foi utilizado para criar representações da terra e de rotas, dando origem ao nascimento da representação cartográfica de rotas comerciais e domínios ganha fôlego com a expansão do Império Romano e a popularização de suas cartas.

O desenho passou a tornar-se elemento fundamental da criação artística a partir do Século XV, paralelamente à popularização do papel. Os materiais utilizados para fazer o desenho também foram bem diferentes até que se inventasse a tão comum cane-

ta em esferográfica, em 1938. O primeiro "utensílio" usado para desenhar foram os dedos com os quais os homens da caverna fizeram suas pinturas rupestres, depois foram usados pelos babilônicos pedaços de madeira ou osso em formato de cunha para desenhar em tábuas de argila (daí o nome da escrita "cuneiforme"). Com a invenção do papiro passaram a ser utilizados madeira e ossos molhados em tinta vegetal e, depois, o carvão que já era utilizado pelo homem das cavernas e as famosas penas. As penas, no século XVIII, passaram a ser de metal e em 1884, Lewis
E. Watterman patenteou a caneta tinteiro, precursora das esferográficas.
No Renascimento o desenho ganha perspectivas e passa a retratar mais fielmente a realidade através do uso de sombras, proporções, luz e cores. Com a Revolução Industrial surge uma nova modalidade de desenho voltado para a projeção de máquinas e equipamentos: o desenho industrial. Em 1890, outro marco para o desenho: surge a primeira revista em quadrinhos semanal da história.
Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) as caricaturas e charges se popularizam e sua utilização passa a ser cada vez mais frequente. Da década de 90 para cá as evoluções foram enormes. Centenas de periódicos no mundo todo tratam exclusivamente do assunto "desenho" em suas mais diversas modalidades: cartuns, charges, desenhos técnicos, desenho artístico, caricatura, animes, mangás, grafite e outros. Técnicas cada vez mais apuradas de desenho, arte final, diagramação, impressão e distribuição possibilitaram além da melhoria da técnica, a criação de estilos tão variados quanto é a variedade de público.
O desenho de cada período histórico está intimamente ligado a aquilo que naquele momento é considerado verdadeiro e digno de importância. A representação da figura humana aparece com aspectos completamente diversos, conforme a épocas históricas, devido aos conhecimentos que se tinham ou não sobre a anatomia humana ou dos ideais e padrões de beleza aceitos para a sociedade.

1.1 O desenho infantil

Da mesma forma que o desenho se constituiu uma forma de expressão para as civilizações primitivas, ele continua sendo a primeira manifestação gráfica da criança. Ao desenhar, a criança registra as suas marcas, suas alegrias, suas descobertas, suas fantasias, tristezas e escreve o mundo à sua maneira.
No decorrer da história, o desenho infantil era considerado como um mero passatempo para as crianças, já que, as atividades de desenhar para muitos educadores são destituídas de significado. O conflito entre a fundamentação teórica e a prática pedagógica existente pode ser notado ao observarmos que os professores aplicavam em sala de aula, somente alguns desenhos produzidos em mimeógrafos ou outros meios semelhantes, com o intuito de exercitar a coordenação motora para fixar / memorizar números e letras, limitando a criatividade do aprendiz.
De acordo com Derdyk (1993), o desenho como linguagem "requisita uma postura global." Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se.
O desenvolvimento progressivo do desenho implica em mudanças significativas, que dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções mais ordenadas. Essa passagem ocorre em virtude das interações que as crianças realizam entre o ato de desenhar e com o desenho de outras pessoas.
Assim, podemos perceber que nas mais diversas atividades humanas, o desenho encontra-se presente no cotidiano de uma criança. Seja ao abrir um livro e deparar-se com uma figura, na ilustração de uma revista ou jornal, nas obras de artes, no caderno utilizado na escola, nas revistas em quadrinhos, no esboço de um mapa, dentre outras representações. Desse modo, o desenho apresenta uma natureza transitória e tão versátil, utilizado em vários momentos de nossas vidas. (DERDYK, 1993, p.10)

Neste sentido, o desenho da criança desde cedo, sofre influências da cultura e o seu fazer artístico revela o local e a época histórica em que vive; suas ideias e suas oportunidades de aprendizagens. A criança "(...) mostra claramente em seus desenhos as influências da cultura na qual está inserida (...)" (SANS, 1994, p.29). Daí, podemos perceber o quanto o desenho é uma linguagem subjetiva e está associada à maneira como a criança vê o mundo a sua volta.
Desse modo, o desenho enquanto linguagem está ao alcance de todos, qualquer criança tem a capacidade de desenhar, no entanto a partir da sua própria criação. A ideia de apropriação surge justamente para enfatizar que o elemento essencial deste ponto é que ao desenhar o indivíduo projeta as suas concepções de mundo. É assim que, por meio do desenho, a criança cria e recria formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade que podem ser apropriadas pelas leituras de outras crianças e adultos.

1.2 As fases do desenho infantil

Vários autores têm realizado estudos sob diferentes enfoques, sobre a questão das fases ou etapas do desenho infantil. As pesquisas e estudos realizados por Jean Piaget e Lev Vygotsky a respeito do desenho infantil nos permitem compreender que a medida que a criança cresce, constantemente notamos as mudanças ocorridas em seus desenhos. Desta forma, em cada idade, a criança apresenta características peculiares e diferentes maneiras de desenhar. Estas maneiras de desenhar não são idênticas em todas as crianças, temos que levar em conta, além das suas características individuais, os fatores biológicos, sociais, econômicos e culturais de cada criança.
Se a base do desenho infantil é a expressão e a cultura como destacam os autores acima, Pillar (1996), diz que a criança constrói seu conhecimento tendo contato direto com o objeto, nesse caso, o desenho. Acrescentando que nenhuma delas nasce sabendo desenhar, essa construção acontece por meio da sua interação. Portanto, só se aprende a desenhar desenhando, desenhando.

Para Piaget (1978), a criança desenha mais o que sabe do que realmente consegue ver. Ao desenhar ela elabora conceitualmente objetos e eventos. Assim as fases do desenho segundo Piaget iniciam na garatuja, onde os movimentos são amplos e desordenados, aparecem com traços longitudinais e circulares parecendo mais um exercício motor. Não há preocupação com a preservação dos traços, que são cobertos com novos rabiscos várias vezes, passando pelo pré esquematismo fase em que fase a criança desenvolve a intenção de elaborar imagens no fazer artístico até a fase do esquematismo. Nesta etapa surgem duas grandes conquistas: o uso da linha de base e a descoberta da relação cor objeto. Já tem um conceito definido quanto à figura humana. Na fase do realismo a criança demonstra maior consciência do sexo, usando nos desenhos roupas diferenciadas para cada um dos sexos. No espaço, descobre o plano e a superposição, mas abandona a linha de base. E as formas geométricas aparecem e vai progredindo até o pseudo naturalismo que indica o fim da arte como atividade espontânea e muitos desistem de desenhar. A criança inicia um processo de investigação de sua própria personalidade, transferindo para o papel suas inquietações e angústias, característica do início da adolescência. Nos desenhos aparecem muito o realismo, a objetividade, a profundidade, o espaço subjetivo e o uso consciente da cor.
Para Vygotsky (2009), o desenvolvimento do desenho requer duas condições. A primeira é o domínio do ato motor, por isso, para o autor, inicialmente, o desenho é o registro do gesto e logo passa a ser o da imagem. Assim, a criança percebe que pode representar graficamente um objeto.
Outra condição fundamental na evolução do desenho é a relação com a fala existente no ato de desenhar. Num primeiro momento, o objeto representado só é reconhecido após a ação gráfica quando a criança fala o que desenhou identificado pela sua semelhança como objeto. Depois ela passa a antecipar o ato gráfico, verbalizando o que vai fazer, in-

dicando que há um planejamento da ação. Por isso, Vygotsky afirma que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica.
Este fato é essencial na visão do autor porque aqui se pode perceber já "um certo grau de abstração" da criança que desenha, pois ao fazê-lo, libera conteúdo da memória. Ele afirma que "[...] os esquemas que caracterizam os desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente aspectos essenciais do objeto." (VYGOTSKY, 1989, p.127).
Ao descrever as etapas de desenvolvimento do grafismo infantil, o autor não se preocupa em detalhar o período da aquisição do sistema de representação do desenho. Vygotsky não faz uma investigação sistemática do processo de apropriação do desenho como processo semiótico, mas efetua um recorte no desenvolvimento cultural do grafismo infantil desprezando a "pré-história" do desenho. Vygotsky identifica ao longo do desenvolvimento da expressão gráfico-plástica infantil as seguintes etapas:
Etapa simbólica (Escalão de esquemas) – É a fase dos conhecidos bonecos que representam, de modo resumido, a figura humana. Esta etapa é descrita por Vygotsky como o momento em que as crianças desenham os objetos "de memória" sem aparente preocupação com fidelidade à coisa representada. A criança já possui capacidade de representar os seres humanos, mas com formatos diferentes do real. É o período em que a criança "representa de forma simbólica objetos muitos distantes de seu aspecto verdadeiro e real" (VYGOTSKY, 1987, p.94).
Etapa simbólico-formalista (Escalão de formalismo e esquematismo) – É a etapa na qual já se percebe maior elaboração dos traços e formas do grafismo infantil. É o período em que a criança começa a sentir necessidade de não se limitar apenas à enumeração dos aspectos concretos do objeto que representa, buscando estabelecer maior número de relações entre o todo representado e suas partes. Percebe-se que os desenhos permanecem ainda simbólicos, mas já se pode identificar o início de uma representação mais próxima da realidade.
Etapa formalista veraz (Escalão da representação mais aproximada do real) - Nesta fase, as representações gráficas são fiéis ao aspecto observável dos objetos representados, acabando os aspectos mais simbólicos, presentes nas etapas anteriores. Assim os desenhos passam a ser representações mais próximas ao real, nas quais já aparecem noções de profundidade e distância.
Etapa formalista plástica (Escalão da representação propriamente dita). Observa-se uma nítida passagem a um novo modo de desenhar, pois como um desenvolvimento viso-motor mais acentuado, o sujeito acaba se utilizando de técnicas projetivas e de convenções mais realistas. O grafismo deixa de ser uma atividade com fim em si mesma e converte-se em trabalho criador. No entanto, há uma diminuição do ritmo dos desenhos que permanecem mais entre aqueles que realmente desenham porque sentem prazer neste ato criador.
Observamos que embora Piaget tenha sua conceituação a respeito do desenho infantil focada nos aspectos epistêmicos e Vygotsky nos aspectos sócio interacionais, dois pontos básicos aproximam as ideias desses dois autores: a relação quanto à importância do desenho no desenvolvimento da criança e à característica de que a criança desenha o que lhe interessa e o que sabe a respeito de um objeto.

O conhecimento é adquirido não pelo simples contato da criança com o objeto, mas pela atividade do sujeito sobre esse objeto, a partir do que ele aprende, do que ele retira, do que organiza da experiência (PIAGET, 1976, p.47).

Para Vygotsky, o desenho tem importância enquanto expressão observável da imaginação criadora humana e da constituição social da imaginação enquanto função psicológica cultural, redimensionada pelo pensamento verbal. Portanto, de acordo com a abordagem construtivista, o conhecimento não está pré-formado no sujeito, nem está totalmente pronto, acabado, determinado pelo meio exterior, independente da organização do indivíduo. A aquisição de conhecimento processa-se na troca na interação da criança com o objeto a conhecer. Em outras palavras, o ato de conhecer parte da ação do

sujeito sobre o objeto, só se efetua com a estruturação que ele faz dessa experiência.

1. O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DO DESENHO

O professor é um dos responsáveis por despertar na criança a vontade de desenhar, porém nota-se que o desenho dentro de sala de aula é muito orientado pelo docente e apresentando um padrão a ser seguido, onde a criança tem que desenhar do jeito que o professor pede pintar da cor que todo mundo pinta, desenhar apenas o que está na história comete-se um grande equívoco em relação ao desenvolvimento da linguagem do desenho. Ao adotar tal prática pedagógica o professor irá estimular as crianças a adotarem modelos prontos e criando estereótipos que inibem o desenvolvimento da capacidade criadora em que as crianças deixam de produzir seus próprios desenhos. Outro aspecto da prática docente a ser analisado é o fato de o professor planejar uma atividade de desenho que já está praticamente pronta, utilizando materiais xerocados, desenhos pontilhados que simplesmente impedem a construção da linguagem do desenho por parte das crianças. Trata-se de uma mera reprodução que não exige da criança o ato de pensar sobre o que irá fazer e o que realmente quer expressar.

Quando o professor faz correções nas produções infantis do tipo: 'Fulano, não vês que a árvore é verde? Onde está o corpo desta pessoa? Estou vendo que os braços e as pernas saem da cabeça...' Assim, as crianças, desde muito cedo, incorporam os estereótipos e deixam de construir sua própria linguagem, passando a reproduzir e a consumir imagens estereotipadas e impostas pelos adultos. (MOREIRA, 1993, p. 86).

Quando a criança tem liberdade de desenhar, de criar, se sente mais segura e confiante com relação ao seu desenho e o que ela quer transmitir através do mesmo. A criança ao desenhar, "canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário" (DERDYK, 1993, p.19). É muito importante que o docente não interfira e nem direcione o desenho da criança, em como ela vai colorir, com que lápis vai desenhar, para que a auto expressão no desenho não seja inibida. Nesta perspectiva, oferecer a criança o desenho pronto não possibilita a criança expressar algum interesse ou ideia, ou colocar a imaginação no papel, pois a única escolha que realiza ao pintar um desenho pronto são as cores que utilizará, e muitas vezes falada pelo professor, como algo correto. O desenho pronto restringe muito a criatividade da criança e não desperta na criança a vontade de desenhar livremente.

Em contrapartida quando esse processo é conduzido por docentes conscientes e competentes, que atuam como mediadores nesse processo de criação da criança, o desenho deixa de ser apenas recreação/passatempo ou cópia estereotipada de modelos para tornar-se de fato um processo de criação, favorecendo uma rica vivência e estimulando o desenvolvimento dos meios mais espontâneos de expressão.
A criança, por sua vez, e por intermédio do desenho, representa seus desejos, expressa seus sentimentos e coloca em destaque sua personalidade. Dessa maneira, o educador pode conhecer melhor a criança com quem está trabalhando e, até mesmo, identificar suas dificuldades, pois, a arte pode auxiliar tanto no cotidiano escolar, como no cuidado para que não haja julgamento de certo ou errado, para não interferir na expressão da criança e torná-las inseguras ao soltar sua imaginação e criar.
A criança desenvolve seu desenho dependendo de sua cultura ou a época que está inserida, trazendo consigo seu cotidiano para dentro da sala de aula, enriquecendo a sala de múltiplas formas, dando evidência ao momento atual. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) ressalta que:

A arte da criança, desde cedo, sofre influências da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças etc. (BRASIL, 1998, p. 88).

Quando a criança se expressa de forma espontânea, devolve ao exterior a mesma estimulação que recebe. Ao utilizar sua liberdade de expressão e de investigação, com o auxílio de seus educadores, conclui-se que suas aprendizagens e seu desenvolvimento aumentam sua maneira de expressar e de visualizar o mundo. A criatividade é considerada como parte essencial do homem, a qual dá equilíbrio à vida, auxiliando-o em seu cotidiano, nas resoluções de problemas e tornando o homem um ser mais criativo. A arte deve ser inserida na educação como forma de estimular o pensamento criador, para que a imaginação da criança e seu intelecto não se separem. (SANS, 2001, p. 24).

O professor exerce papel fundamental como mediador no processo de desenvolvimento da linguagem do desenho dentro do contexto educacional, conforme afirmação a seguir:

Cabe ao professor individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais, cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades de cada criança. (RCNEI, 1998, p.32)

Os professores devem possibilitar inúmeras maneiras para a criança produzir um desenho, desde materiais diversificados proporcionando a liberdade de escolha, o local que será feito o desenho, a organização desse espaço, e o estímulo, a criatividade, o incentivo e a valorização da sua produção.

Pillar (1996) salienta que o docente, ao observar o desenho de uma criança, pode aprender muito sobre o seu modo de pensar, suas atitudes e comportamento. A autora destaca, ainda que, quando, em um desenho, os braços de uma figura humana saem da cabeça e não do tronco, por exemplo, significa que a criança ainda não tem construído interiormente em seu pensamento o esquema corporal de uma figura humana, e, isso ajudará nas inferências docentes e, consequentemente, a melhorar a prática pedagógica.

Na docência, a prática pedagógica contribui para o processo de aprendizagem quando desenvolvida com vistas a sensibilidade de observação sobre a produção infantil e a qualidade do vínculo de cada uma das crianças no que concerne ao interesse e a curiosidade individual e não por pressão externa. Um docente que entra em sintonia com as formas de vinculação de cada criança torna-se mais apto a fazer as intervenções didático-pedagógicas necessárias, tendo o desenho como estratégia deste trabalho.

Daí a enorme responsabilidade do docente, quando a criança fala, escreve ou faz seus trabalhos de desenho porque geralmente é ele quem faz as observações das produções, atribuindo-lhes qualidades na orientação, incentivando os esforços nos processos de construção de saberes cognitivos, estéticos, afetivos e nas combinações desses tipos de saberes.

CONCLUSÃO

Desde os tempos mais remotos o desenho tem sido uma das principais formas de comunicação do ser humano. Os desenhos expressam, comunicam e atribuem sentidos, sentimentos e pensamentos por meio da organização de forma bem simples, como desenhar no chão, na areia, no muro, na parede, utilizando materiais diversos que expressam a linguagem para a comunicação humana, justificando assim, sua presença na educação.

Assim, os estudos realizados nos permitiram compreender que devemos considerar

que de indivíduo para indivíduo o caráter do desenho varia definindo a capacidade de representação, sensibilidade, personalidade e interesses de cada um. Mesmo desenhos do mesmo indivíduo, por vezes, variam de acordo com o contexto sociocultural.

Percebemos que nos ambientes educativos, os desenhos podem nos dar informações não só sobre as crianças, mas também sobre a natureza do pensamento e a resolução de problemas entre crianças e adultos. Por isso, é necessário que o professor conheça as fases do desenho infantil e ajuste tais conhecimentos as suas práticas pedagógicas de modo a garantir que as crianças sejam os protagonistas de práticas que envolvem a inserção do desenho como ferramenta fundamental para a construção de conhecimentos.

Desse modo concluímos que em qualquer manifestação artística, a criança passa a se apropriar e aperfeiçoar processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação e o raciocínio. O autoconhecimento favorece a percepção das suas emoções e assim ele torna-se autor da sua criação e dialoga com ela, através da arte ele pode desenvolver o senso de organização e a criticidade, subsídios esses que favorecerá as relações estabelecidas entre ela e o meio em que estiver inserido.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DERDYK, E. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.
São Paulo: Scipione, 1989.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. O espaço do desenho: a educação do educador.
8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de janeiro: Zahar, 1978.

PILLAR, A. D. P. Desenho e construção de conhecimento na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANS, P. T. C. Pedagogia do desenho infantil. São Paulo: Átomo, 2001.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

. Imaginação e a Arte na infância. São Paulo: Ática, 2009

INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS

ARIADNE BARRETO DOS SANTOS

RESUMO

Vivenciamos uma etapa onde muito se fala sobre a educação e a inclusão social. No que diz respeito a obrigatoriedade a legislação é explicita, no entanto não basta apenas a inserção dos alunos com necessidade educacional, é precioso ir além, buscar e criar meios para que todos possam desenvolver suas capacidades em face ao ensino aprendizagem. Frente a essa temática o estudo busca refletir sobre o desenho infantil, de modo que ele nos possibilite identificar sua influência norteadora no pensamento e no desenvolvimento da criança no início da vida escolar e a inclusão daqueles cujos são portadores de necessidades espaciais. Sabendo-se da importância que o desenho tem para o desenvolvimento da criança o estudo busca uma releitura sobre autores consagrados e que defendem essa linha de pesquisa, norteado em referencias buscamos compreender as inúmeras interpretações passíveis de serem feitas nos desenhos infantis. Esta monografia objetiva buscar metodologias e discutir o conceito de infância e os diferentes modos de linguagem que envolve a Arte e a alfabetização. Embasados nas teorias de grandes autores será apresentado a importância acerca da inclusão social. De modo sucinto será abordado às especificidades do desenho infantil de forma, a saber, como estimular as crianças, visando uma melhor progressão do seu desenvolvimento cognitivo e socioafetivo. Por meio de pesquisas buscou compreender esse paradigma e objetiva fazer uma reflexão acerca dos conceitos e preceitos da legislação e da prática pedagógica vinculada no campo da arte visual enfatizando o desenho. Para atingir tais objetivos e atingir o pressuposto almejado utilizaremos pesquisas bibliográficas, levantamento de obras referentes ao tema, onde por meio de publicações científicas e a partir das discussões teóricas será concluído a pesquisa sobre a importância da Arte na inclusão social.

Palavras-chave: Desenho Infantil; Inclusão Social; Grafismo; Educação inclusiva.

ABSTRACT

We experience a stage where much is said about education and social inclusion. Regarding mandatory legislation is explicit, though not enough to the integration of students with educational needs, is precious to go beyond, to seek and create means for everyone to develop their skills in relation to teaching and learning. Faced with this issue the study seeks to reflect on the children's drawing, so that it allows us to identify a guiding influence on the thinking and development of the child at the beginning of school life and the inclusion of those whose are carriers of spatial needs. Knowing the importance that the design has to child development study seeks a re-reading of established authors and advocating this line of research, guided by references we try to understand the many interpretations that can be made in children's drawings. This monograph aims to seek methodologies and discuss the concept of childhood and the different ways of communication that involves art and literacy. Based upon the theories of great authors will be presented on the importance of social inclusion. In brief will address the specificities of child drawing shape, namely, how to encourage children to better progression of their cognitive. Through research sought to understand this paradigm and aims to reflect about the concepts and precepts of law and teaching practice linked in the field of visual art emphasizing the design. To achieve these objectives and achieve the desired assumption will use literature searches, survey works on the topic, which through scientific publications and from theoretical discussions will be completing research on the importance of art in social inclusion.

Keywords: Childish drawing; Social inclusion;

Design; Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

A pesquisa norteia pela busca e identificação sobre a influência do trabalho com artes, desenho na educação infantil e sua percepção na tangível da inclusão social. Diante deste contexto, realizou-se um estudo bibliográfico a fim de coletar dados suficientes para desenvolver as páginas do trabalho.

Este estudo foi embasado decorrente das inquietações que nos acompanharam ao longo do trajeto acadêmico e enquanto profissional atuante da área. Convém ressaltar que a dissertação desta pesquisa é dada por investigação bibliográfica para fundamentar e enriquecer a temática. Há, no entanto passos largos e com lentidão acerca da Educação Social. Diante deste contexto fica evidenciado que abordar a temática não é apenas um fato de modismo, nem tão pouco considerá-la uma tendência no espaço pedagógico, mas sim uma indagação naquilo que consta como questão de direitos humanos.

O pressuposto de cidadania se constitui em um envolvimento atuante e consciente de todos os cidadãos. Entretanto, é preciso ser capaz de enxergar os contornos sociais de modo sucinto e crítico, reconhecendo as diferenças históricas e culturalmente constituídas. De modo que a cidadania também é um método de inclusão organização e planificação das condições necessárias de vida em sociedade, torna-se imprescindível delinear propósitos de vida comuns que acondicionem os valores humanos e que refreiem de algum modo as desigualdades e injustiças sociais.

A escolha do tema “A inclusão social e o ensino de Artes Visuais” se deu pela nossa preocupação e necessidade em trabalhar de maneira prazerosa e qualitativa com alunos da educação infantil, uma educação de qualidade, que comporta as diferenças e sabe trabalhar com a inclusão. Por se tratarem de crianças e adolescentes, é sabido que essa fase etária é muito atraída pelas formas, figuras, sons e o desenho numa totalidade.

Tendo como objetivo de estudo compreender e interpretar os desenhos infantis de modo que, na qualidade de educadores, possamos auxiliar as crianças em seu desenvolvimento. O trabalho tem como objetivos específicos identificar essa relação existente entre educação e inclusão e artes visuais fazendo um paralelo

amparado pelos renomados autores citados nas referências bibliográficas a fim de concluir de maneira objetiva a nossa pesquisa.

Por hipótese tem-se o resgate da arte na infância, com foco no desenho e grafismo e sua contribuição na inclusão escolar, e utilizá-la em prol do desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo da criança, por meio da compreensão e interpretação dos desenhos infantis.

Na realidade escolar essas especificidades são explicitadas quando o aluno apresenta uma qualidade de aproveitamento abaixo do esperado, ou abaixo daquilo que é considerada normal na esfera educacional. Assim no processo pedagógico é diferenciado da maioria dos demais, tendo como referência inicial a idade e o grupo social a qual pertence.

A metodologia adotada foi à pesquisa bibliográfica a qual por meio de autores referenciados certifica nossas escritas onde num primeiro momento disserta sobre a educação de ontem e a da atualidade, na qual sofremos frequentes mudanças quanto às formas e maneiras de ensinar, em especial acerca da educação especial.

1. UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

Falar em educação escolar, primeiramente nos remete a escola e se a mesma cumpre eficientemente esse papel. É comum ouvir na atualidade frases que apresentam a escola de nossos antepassados com um modelo de ensino estruturado e produtivo.” Antigamente se aprendia mesmo “, dizem alguns,” naquele tempo os alunos eram bem mais educados “, dizem outros.

Sem querer discutir a eficiência dessa escola e sem querer discutir ou questionar se os alunos daqueles tempos eram mais obedientes do que educados, pretendemos apontar os porquês que nos levam a rever e discutir conceitos e práticas escolares centenárias,

buscando criar oportunidades, como o empreendedorismo que se afirmar hoje como um novo passo em educação.
Nunca passou tanto tempo em educação como atualmente. Artigos, congressos, palestras e cursos problematizam o tema, levantando hipóteses, discutindo experiências e propondo caminhos. Com tudo isso, resumirá em poucas palavras, a razão pela escolha do nosso tema, por meio da seguinte pergunta: Porque nós, educadores, temos que rever constantemente nossa prática?

Dentro dessa mesma questão, qual o papel da família? Como somar esforços entre família e escola para obter resultados expressivos na formação do aluno? Sabemos que tanto a família quanto a escola passaram por várias situações e mudanças no decorrer dos anos.
Muitos questionam e desconhecem o modelo de escola firmado hoje, o qual e o mais apropriado. Outros preferem um modelo educacional com mais conteúdo e disciplinador, alegando que a escola de hoje é muito permissiva. Exceções à parte entendem que para grande parte dessas pessoas, ainda param dúvidas sobre qual o melhor modelo de escola.
Disso decorre que aquela máxima das famílias sobre educação de priorizar para seus filhos apenas um curso preparatório visando o ingresso em uma universidade, não funciona mais. Da mesma forma que a escola deve ser gerida
como uma pressa produtiva que oferece educação de qualidade, a família deve entender que educação básica é investimento prioritário.
A física nos ensina que vida é movimento. A história diz que sociedades surgem e desaparecem. A escola não deve ficar na contramão das mudanças sociais. Disso deriva nossa idéia de que formar sujeitos empreendedores é um novo passo na educação. Para isso precisamos prioritariamente rever conceitos, práticas e modelos escolares.
Uma boa solução para enfrentar este problema é montar na escola um programa de leitura que se utilize, de livros de literatura. Em países como o Canadá e os Estados Unidos, muitas escolas já aboliram definitivamente o livro didático e utilizam-se dos livros de literatura para ensinar os mais diferentes conteúdos, mas principalmente utilizam os textos literários para ensinar os alunos a ler e os contos, para que peguem o gosto pela leitura por meio de um mundo de fantasias e magia.

O reconhecimento da escola como nó estratégico (Reforço do papel dos estabelecimentos escolares na gestão do sistema educativo) é desencadeado, na maioria dos casos, pela vontade das autoridades escolares de afirmarem sua firme determinação de modernizar o sistema educativo (THURLER, 2001, p. 37).

Para Fullan e Hargreaves (2000) ao mesmo tempo em que existem forças na sociedade induzindo a mudança, poucos educadores se encontram em condições de realizá-la, pois esta experimenta sobrecarga de trabalho, isolamento, fragmentação de esforços e desespero crescente.

A maior parte dos professores e diretores não costuma se cumprimentar, se apoiar e reconhecer os esforços uns dos outros. Uns até reagem adversamente a um desempenho bem-sucedido. Ensinar como diz Paulo Freire (2011, p. 29), “não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.
De acordo com Philippe Ariés (2001) esse sentimento teve início no século XVII; quando a sociedade passou a ter consciência da peculiaridade e da particularidade infantil, particularidade essa que ao atribuir aos pais a tarefa pela educação da criança pequena, o que neste período da história representava um grande acontecimento, pelo fato dos pais, até então, não terem essa responsabilidade, Comênios (1981) fundamenta sobre a importância desse período e suas influências na vida do ser humano.
Sua contribuição ampliou-se ainda mais ao esboçar o que deve ser trabalhado nesse período: a óptica, geografia, Metafísica, ciências Físicas cronologia, história, aritmética, geometria, astronomia, estática, artes me-

cânicas, dialética, gramática, retórica, poesia, música, política, moral (ética), economia doméstica, religião e da piedade.
Diante dos fatos citados podemos perceber, que não foram poucas as inquietações de Comênios (1981) em relação ao que a criança até 6 anos deveria aprender. Entretanto não podemos deixar de citar que o Plano da escola Materna, elaborado por Comênios (1981), apresentou aspectos importantes que, até hoje, são fundamentais na elaboração de propostas educativas junto à criança.
A Arte foi incorporada ao léxico acadêmico e passou a ocupar um universo com grande significância nos debates sobre a função da arte na educação atual. Após o período da década de 1970, Ana Mae Barbosa desencadeou uma reflexão sobre o ensino de arte no Brasil por meio de suas elaborações teóricas.
A princípio, no entanto pode-se considerar que essa abordagem não possui diferencial, porém ao buscarem concepções teóricas e razões epistemológicas que a embasou, se verifica a divisão em vários posicionamentos sobre a função da Arte.
Para Barbosa (2008) todo o esforço acerca da ampliação dos conhecimentos artísticos e estéticos dos outros é Arte-educação. Assim sendo a Arte é visível no museu ou na rua, quando há uma imensa obra de arte pública.

Sucinta Barbosa (2008) que o professor pode inovar para prender a atenção dos alunos quando ministra arte, levando-os ao contato direto com o fazer artístico e fazendo-os pensar no que estão vendo, sentindo e apreciando a Arte. A Pedagogia Questionadora de Paulo Freire é ainda a melhor estrada e incita a pensar e formular significados.
O primeiro referencial teórico norteador da Arte nacional realça o desenvolvimento criativo e estético dos alunos, sobretudo no referido aos seus processos de produção e apreciação artística. Este referencial é denominado de histórico-social, devido incorporar em seu seguimento teórico-metodológica e a relação com as práticas e o acesso ao conhecimento da arte.

Arte-educação seria certa epistemologia da arte. A Proposta Triangular integra os componentes: a "leitura de obra de arte", a "história da arte" e "a criação" (fazer artístico). Porém, nenhum deles desenvolvido de forma isolada corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na intersecção da experimentação, da decodificação e da informação (BARBOSA, 2004, p. 32).

Esse referencial designa para uma conexão do fazer, do representar e do exprimir. Deste modo, em um abrangente contexto histórico-social que engloba o artista, sua obra artística, os difusores de comunicação e o público, a Arte é apresentada como produção, construção e trabalho. (FUSARI; FERRAZ, 2004).

Em vista disso, deve-se considerar que ao tratar das concepções de estética e artística, a arte educadora vinculado ao referencial histórico- social, deve considerar que os julgamentos artísticos envolvem julgamentos estéticos (BEST, 1985). E o estético em arte se refere, entre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo e espaço sociocultural. Todavia, a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma de suas principais fontes de aplicação (EAGLETON, 1990, p. 51).

Os professores que seguem o referencial histórico-social são remanescentes ou originados da Escolinha de Arte do Brasil e da ECA/USP - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Em consonância ao referencial histórico-social embasado no modelo e no conteúdo, se desenvolveram a partir de meados do século XX, reflexões que abrangem as questões referentes a posição da arte educadora diante da sociedade e a relação da arte com o público, são chamados de referenciais modernistas da Arte-educação.

2- ARTES VISUAIS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nessa relação das artes visuais com o contexto social, é possível afirmar que a arte contribui como mediadora entre o sujeito e o mundo. Segundo Rocha (2008) com base em Vygotsky apud Stumm (2004):

A arte é vista como um processo de comunicação social, envolvendo sentidos e significados inteligíveis a qualquer pessoa, combinando as vivências individuais com a recepção do produto estético, percebido como produto social da cultura (STUMM, 2004, p. 362).

A arte instiga a criatividade e a imaginação, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem. E, um dos objetos de estudo neste projeto foi o desenho, sendo que nos ateremos a ele como linguagem e elemento de mediação em Educação Inclusiva.
Selecionou-se o desenho, pois nele é percebida a relação da criança com o meio, o que auxilia na construção e no domínio das funções sociais e psicológicas. Na perspectiva de Pillar (1996)

O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo (PILLAR, 1996, p. 36).

Ainda aponta que crianças com necessidades especiais, estão simplesmente passando pelos estágios de desenho num ritmo mais lento do que a criança regular.
Segundo Cox (2001) pode-se encontrar referências ao emprego do desenho para diagnosticar as capacidades e estado mental das crianças, como a maturidade intelectual, as dificuldades de aprendizagem, personalidade, ajuste emocional, entre outros.
Considerando a Educação Inclusiva em sala de aula, os educandos com necessidades educativas especiais, por meio da integração sociocultural com as crianças sem necessidades educativas especiais, podem trocar experiências, o que propicia a construção de relações sociais com o meio, a compreensão das diferenças, de como lidar com diversas situações, ampliando seu repertório visual, no qual se insere o desenho.

Nessa perspectiva, a arte é um fator importante em Educação Inclusiva, pois possibilita que a criança, além do reproduzir como comunicador social desenvolva a intuição, a percepção, as habilidades motoras, sendo fundamental no processo de aprendizagem, desenvolvimento e expressão individual.
Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) de Arte têm sido discutidos e analisados em vários âmbitos, mas estava faltando este olhar específico da educação especial. Ao observarem-se os documentos e outras estratégias de intervenção percebe-se a preocupação com as novas diretrizes mundiais que tratam do respeito às diferenças, da crítica aos atos discriminatórios, da inserção de valores éticos e culturais, e da apreensão desses valores como uma das metas prioritárias da ação pedagógica.
Tais ideias embasam os PCN de Arte e visam principalmente ao aprimoramento do aluno como indivíduo participativo e consciente de suas possibilidades e deveres sociais. A melhoria da qualidade do ensino é um desafio para todos os docentes e os PCN procuram mostrar que o valor da aprendizagem é mais evidenciado quando reflete em profundidade o sentido e o fortalecimento da cidadania, preparando os alunos para a vida.
Mas será que os professores de arte, em suas práticas, estudos e reflexões sobre os PCN, estão realmente conscientizados sobre a extensão da diversidade cultural, e para agir com a arte junto a diferentes alunos, principalmente às crianças e jovens portadoras de deficiências, ou para compreender os benefícios que a inclusão e a integração podem trazer para todos? Sobre essas questões parecem existir ainda muitas lacunas. Elas se manifestam quando os professores não têm clareza de suas ações profissionais ou das possibilidades que a Arte tem.
Para a viabilização de projetos de arte que inclua os portadores de necessidades especiais é preciso conhecer-se a extensão de suas dificuldades, e saber como tratar o do-

mínio de linguagens artísticas e a busca de novos caminhos e novas manifestações do pensar e do agir; bem como uma maior integração.

Os procedimentos em arte são direcionados para o conhecimento de saberem artísticos e estéticos, mas também estão assentados em princípios que norteiam as práticas de inclusão social: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, respeito à própria produção e à dos demais, aprendizagem com ênfase na experimentação e cooperação mútua.
Se forem desenvolvidos adequadamente, os cursos de arte favorecem a apreensão desses princípios e podem abrigar outros conhecimentos, atendendo as propostas de integração social e transição para futuras inserções profissionais. São os saberes que cercam uma educação para a experiência, a descoberta, o autoconhecimento.
É importante explicitar-se também as possibilidades integradoras do ensino e da aprendizagem artística e estética na escola para que os professores que lidam com a arte possam compreender a abrangência do seu papel e saber; primeiro, se estão incluindo ou excluindo as crianças e jovens da experiência da arte, e, em segundo lugar, se entre elas também incluem as portadoras de deficiências mental, física, visual, auditiva e múltipla, por exemplo.

Por outro lado, para que se possa tratar efetivamente da inclusão, há necessidade de preparação profissional e de inúmeras adaptações organizacionais na escola, currículos etc.
Finalmente, se esperamos uma atuação profissional consistente e que atenda tais expectativas, devemos pensar nos cursos de formação dos professores de arte. Isso quer dizer que os cursos devem prepará-los discutindo questões como essas que apresentamos, e abrir espaços para as pesquisas e estudos de educação especial, com fundamentação teórica e experiências práticas em ateliês, centros de saúde, centros de convivência, lares abrigados, hospitais, enfim tanto na escola como na comunidade em geral.
Entretanto, a aplicação não se esgota com o término do desenho da família. Após este, vem à entrevista, na qual a criança é incentivada a falar da família desenhada, inventar uma história e responder a perguntas que irão colaborar no ambiente projetivo do desenho, trazendo novas revelações sobre seu funcionamento, seus vínculos e relações familiares (CORMAN, 2004).

3 PORQUE A CRIANÇA DESENHA

É sabido que a criança desenha por vários motivos e podemos considerar que ela desenha porque tem vontade, para se divertir, por necessidade, para se expressar, para explorar um novo material ou até mesmo para chamar atenção. A criança pode desenhar para se auto afirmar, para se entender, para entender e elaborar o mundo a sua volta. Todas essas razões podem levar a criança a desenhar, mas sem dúvida juntamente com isso, a principal função do desenho é a comunicação.
De acordo com Duarte (2001) existe uma indissociabilidade entre objeto, representação e palavra. Tanto a representação gráfica quanto a oralidade, reproduzem, repetem, em contra partida mantém o significado. Duas camadas de expressão ocorrem simultaneamente revelando um único discurso. Passa a existir uma coesão entre a percepção e a memória, fazendo a figura do objeto, enquanto a palavra o indica, o nomeia. Á partir da fotografia se protagoniza a cena e o sentido se revela.

Pode-se caracterizar o desenho como um momento, e um movimento de acesso a realidade, e como uma ação de pensamento. O desenho ali representa experiências concretas da vida. O desenho, ligado às atividades do pensamento e à linguagem verbal, nomeia objetos, qualifica personagens, descrevem cenários, ou combinam cenários e personagens demonstrando possibilidades de ações humanas (DUARTE, 2001, p. 114).

E ainda para Derdik (2003):
A criança projeta no desenho o seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel. Os traços, os rabiscos, as garatujas estão ali, à mostra, es-

condendo os índices de uma realidade psíquica não imediatamente acessível, exibindo uma atividade profunda do inconsciente. Existe uma vontade de representação como também existe uma necessidade de trazer à tona desejos interiores, comunicados, impulsos, emoções e sentimentos (DERDIK, 2003, p. 51).

Deste modo, trabalhamos visando a perspectiva de que são conteúdos presentes nos desenhos infantis, o cotidiano da criança, as relações de valores e importância dada aos acontecimentos.

Acredita-se que o meio onde a criança vive e as pessoas com que convive aparecerão com mais frequência em seus desenhos, tendo esta influência direta tanto sobre seu processo criador, quanto sobre os temas e conteúdos trazidos por seus desenhos, ou seja, quanto mais se desenvolve sua conscientização das pessoas e da influência destas em sua vida, a criança passa a adotá-las numa grande porcentagem do seu conteúdo temático (LOWENFELD & BRITTAIN, 1977, p. 44).

De acordo Vygotsky (2006)

A criança desenha ou escreve poesias não por possuir um potencial artístico, mas porque este é um ato de criação estética necessário para ela neste momento e que este é um potencial imaginativo presente em todos nós (VYGOTSKY, 2006, p. 17).

Segundo Vygotsky (2006, p. 17) o processo criador se divide em duas etapas, a primeira como uma Grande concepção, onde relações se estabelecem em seu espaço interior e experimentos são feitos inúmeras vezes de modo inconsciente; e a segunda a associação onde existe a combinação de imagens isoladas, onde o meio é tido de grande importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vygotsky (2006) utiliza as palavras fantasia e imaginação no sentido da psicologia, onde são base de toda a atividade criadora e se evidenciam em todos os aspectos da vida cultural, oportunizando a criação artística, científica e técnica.

Para Vygotsky (2006) a imaginação ou fantasia se nutre dos acontecimentos vividos pela pessoa, e a partir deste ponto o autor afirma: "Quanto mais rica for à experiência humana, tanto maior será o material colocado à disposição da
imaginação. Por isso, a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor sua experiência". (VYGOTSKY, 2006, p. 18).

Vygotsky (2006) salienta outro ponto importante, segundo o autor sendo esta existência de uma relação entre o real e o imaginário no que diz respeito ao emocional. O autor trata desta questão como retroalimentação de um sentimento ou estado emocional por meio da fantasia ou imaginação, e nomeia esta lei de "lei da dupla expressão ou da realidade dos sentimentos"1.

Duarte (2000) cita que, ao desenhar, seu produtor age como narrador, relatando situações e eventos que aconteceram ou poderiam ter acontecido a outrem ou consigo mesmo.

Para Luquet (1979) esse tipo de produção, é denominado de Narração Gráfica e as divide em três tipos distintos. O primeiro, chamado de Simbólico, composto por uma única cena em que retrata o momento auge da narrativa; o segundo do tipo de narração e o Sucessivo onde aparecem em um mesmo desenho momentos diferentes da cena apresentada; e o terceiro o autor o chama de Epinal, uma forma de representação em quadros, semelhante às estórias em vistas em quadrinhos.

Artes com as crianças. Pois enquanto vistas e trabalhadas essas considerações, a criança adquiri experiências essenciais para seu desenvolvimento, além de sensibilizar a criação em suas relações com o ambiente, apreciando o esforço da criança quando esta consegue transmitir sua própria experiência para a obra artística, seja ela qual for.

REFERÊNCIAS

AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Investigação de representações sociais. In: TRINCA
W. (org). Formas de investigação clínica em

psicologia. São Paulo: Vetor, 1997.

ARIES, P. História social da infância e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 2001.

ARNHEIM, R. Consideraciones sobre la educación artística. Barcelona: Paidós, 1999.

AZEVEDO, F. A. G. Arte e inclusão: construindo uma pedagogia crítica. Anais XIV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. UFG, Goiânia, abril de 2003.

BARBOSA, A. M. T. B. (Org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, A. M. T. B. A imagem no ensino de arte. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, A. M. T. B. Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 2003.

BAUSBAUM, R. Quatro teses sobre a arte na sociedade de controle. Rio de Janeiro, Mestrado em História da Arte: PUC-RJ, mimeografado, 1988.

BOSSA, N. A;; OLIVEIRA, V. Avaliação psicopedagógica da criança de 7 a 11 anos. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOSSA, N. A.; OLIVEIRA, V. M. B. (orgs). Avaliação psicopedagógica do adolescente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. RCNEI. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. LDBEN. Lei nº. 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional IN: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº. 248, 23.12.96, p. 27833-27. 841.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BUCK, J. N. H-T-P. Casa-árvore-pessoa, técnica projetiva de desenho: manual e guia de interpretação. Trad.: Renato C. Tardivo. São Paulo: Vetor, 2003.

BUORO, A. B. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPOS, D. M. S. O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade: validade, técnica de aplicação e norma de interpretação. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CECCONELLO, A. M; KOLLER, S. H. Avaliação da representação mental da relação de apego através do desenho da família: um estudo com crianças Brasileiras. Arquivos Brasileiros de Psicologia. v. 51, n. 4, p. 39-51, 1999.

COMENIOS, J. A. Didática Magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1981. CORMAN, L. O teste do desenho da família. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. COX, M. Desenho da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CUNHA, J. A. et al. Psicodiagnóstico. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DERDIK, E. Formas de pensar o desenho – desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2003.

DUARTE, M. L. B. Arte, ensino e procedimento de criação. Revista Tuiuti Ciência e Cultura. n. 23, 2001.

DUARTE, M. L. B. O Realismo no Desenho Infantil. Revista Tuiuti Ciência e Cultura. n. 16, 2000.

EAGLETON, T. A ideologia da estética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

FERRACINA. et al. Aspectos psicológicos das crianças com glaucoma do desenvolvimento. Arq Bras Oftalmol. v. 67, n. 6, p. 859-62, 2004.

FONSECA, A. R; CAPITÃO, C. G. Abuso sexual

na infância: um estudo de validade de instrumentos projetivos. PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 6, n.1, p. 27-34, Jan./Jun, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, F. A; NORONHA, A. P. P. School psychology clinic: a survey of instruments used in psychofiagnostics process. Psicol. esc. educ., v. 9, n.1, June, 2005, p. 37-46.

FROEBEL, F. A educação do homem. Trad. Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo, UPF, 2001.

MÈREDIEU, F. O desenho infantil. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1999.

MOURA, A. R. L. Movimento conceitual em sala de aula. (mimeo), 1997. OLIVEIRA,
M. Z., MELLO, A. A. M., VITÓRIA,T. e FERREIRA, R. C. M. Creches:
Crianças, faz de Conta e Cia. Petrópolis: Vozes,1995.

OLIVEIRA, K. L; NORONHA, A. P. P; DANTAS, M. A. Instrumentos psicológicos: estudo comparativo entre estudantes e profissionais cognitivo-comportamentais. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 23, n. 4, Out.-Dez. 2006, p. 359-367.

OLIVEIRA, V. M. B. (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.
Petrópolis: Vozes, 2004.
OLIVEIRA, V. M. B. A brincadeira e o desenho da criança de zero a seis anos: uma avaliação psicopedagógica. In: OLIVEIRA; BOSSA (org.). Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos. Petrópolis: Vozes, 2001.

PILLAR, A. D. Desenho e construção de conhecimento na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

READ, H. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RICHTER, S. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com as cores. In: CUNHA, S. R. V. (Org.). Cor, Som e Movimento: A Expressão Plástica, Musical e Dramática no Cotidiano da Criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ROCHA, M. C. S. Processo de inclusão escolar: um estudo de caso de deficiência auditiva. Monografia de Pedagogia, Alvorada Plus 2008. Disponível: http://www.alvoradaplus.com.br/Docs/tcc/Monografia_Inclusao.pdf. Acessado em: 12 set 2016.

SOUSA, M. História em Quadrões - Pinturas de Mauricio de Sousa. São Paulo, Globo. 2001.

STUMM, R. L. O contexto sociocultural na formação do artista plástico: um estudo em atelier de cerâmica. In: CORRÊA, Ayrton Dutra. Ensino de Artes: múltiplos olhares. Ijuí: Unijuí, 2004.

TARDIF, M; LESSARD, C e LAHAYE, L. Os Professores Face ao Saber. Esboço de uma Problemática do Saber Docente. Teoria & Educação n. 4. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

THURLER, M. G. Inovar no Interior da Escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.
TOURINHO, E. Z. A Produção de Conhecimento em Psicologia: a análise do comportamento. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 23, n. 2, 2003, p. 30-41.

TRINCA, W. Investigação clínica da personalidade. O desenho livre como estímulo de a percepção temática. Belo Horizonte: Interlivros, 1976.

TRINCA, W; BARONE, L. O procedimento de desenhos-estórias na avaliação das dificuldades de aprendizagem. In: BOSSA, N; OLIVEIRA, V. Avaliação Psicopedagógica da criança de sete a onze anos. Petrópolis: Vozes, 2001

ULTRAMARI, S. R. Opinião de crianças sobre o lar de longa permanência para idosos:

mudança por contato lúdico. Dissertação de mestrado. Psicologia da Saúde. São Bernardo do Campo - SP: UMESP, 2007.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Necessidades em Educação Especial. A

Declaração de Salamanca sobre princípios. Política e Prática em Educação Especial, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
WECHSLER, S. M; SCHELINI, P. W. Validade do desenho da figura humana para avaliação cognitiva infantil. Aval. psicol., v.1, n. 1, Junho, 2002, p. 29-38.

AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO

BRUNA MARTINS DE AQUINO

RESUMO

O presente trabalho aborda a importância da afetividade no processo educacional, destacando como as relações emocionais entre educadores e educandos influenciam diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos. A afetividade, enquanto elemento constitutivo das interações humanas, é um fator essencial para a construção de um ambiente escolar acolhedor, onde o aluno se sinta valorizado, respeitado e motivado a aprender. Diversos estudos evidenciam que vínculos afetivos positivos contribuem significativamente para a autoestima, o engajamento e a autonomia dos estudantes, especialmente nos primeiros anos da educação básica. A atuação do professor vai além da transmissão de conteúdos: ela envolve empatia, escuta, compreensão e cuidado com as emoções dos alunos. A afetividade promove a confiança mútua, facilita o diálogo e cria condições favoráveis à construção do conhecimento. Assim, este TCC busca refletir sobre a afetividade como prática pedagógica e sua relevância para uma educação humanizada, crítica e transformadora. Defende-se que o professor afetivo é também mais sensível às diferenças individuais e mais apto a favorecer o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade. Relação pedagógica. Educação humanizada.

INTRODUÇÃO

A afetividade é uma dimensão fundamental da existência humana e exerce papel central na formação do sujeito. No campo da educação, essa dimensão tem sido cada vez mais valorizada, especialmente à medida que se reconhece que a aprendizagem não ocorre de forma isolada dos aspectos emocionais. Ensinar e aprender são processos que envolvem não apenas conteúdos, mas também relações interpessoais e sentimentos. A escola, enquanto espaço de construção de saberes e convivência, precisa considerar a afetividade como um elemento indispensável à prática pedagógica.

Desde a Educação Infantil até os níveis mais avançados do ensino, a afetividade está presente na forma como o professor se comunica, acolhe e interage com seus alunos. Um ambiente escolar afetivo é aquele em que o estudante se sente respeitado, ouvido e seguro para se expressar. Nesse tipo de ambiente, as barreiras emocionais que dificultam a aprendizagem tendem a diminuir, pois o aluno percebe que está inserido em uma relação de confiança e apoio mútuo. Isso permite que ele se engaje de maneira mais ativa no processo de aprendizagem, mostrando mais curiosidade, autonomia e persistência diante dos desafios escolares.

O vínculo entre professor e aluno é um dos principais canais por meio dos quais a afetividade se manifesta na educação. Um educador que demonstra empatia, paciência e interesse genuíno por seus estudantes tende a estabelecer uma conexão mais forte com eles, o que favorece não só o aprendizado cognitivo, mas também o desenvolvimento socioemocional. Quando o aluno se sente acolhido pelo professor, ele se torna mais receptivo ao conhecimento, mais participativo nas atividades escolares e mais confiante em suas próprias capacidades. Isso é especialmente relevante em contextos de vulnerabilidade social ou em situações de dificuldade de aprendizagem, onde o apoio afetivo pode ser decisivo para a permanência e o sucesso escolar.

A pedagogia contemporânea tem enfatizado cada vez mais a importância de práticas educativas que valorizem o ser humano de forma integral. Educadores como Paulo Freire já apontavam a necessidade de uma educação que parta do respeito ao outro e da escuta sensível como caminho para a construção de um mundo mais justo. Freire defendia que a relação entre educador e educando deveria ser dialógica, marcada por amorosidade, respeito e compromisso com a formação crítica. Sob essa perspectiva, a afetividade não é um adorno da prática pedagógica, mas sim sua essência, pois é por

meio dela que se constroem relações autênticas, capazes de transformar o cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante é o papel da afetividade na formação da autoestima e da identidade dos alunos. Crianças que vivenciam relações afetivas positivas com seus professores tendem a desenvolver uma autoimagem mais saudável e a perceber a escola como um espaço de acolhimento e pertencimento. Isso contribui significativamente para o desenvolvimento da autoconfiança e da motivação intrínseca, elementos indispensáveis para a aprendizagem significativa. O contrário também é verdadeiro: a ausência de afeto, o tratamento frio ou autoritário e a falta de diálogo podem gerar medo, insegurança e desinteresse pelo ambiente escolar.

Além do mais, é preciso considerar que o professor também é sujeito de afetos. A qualidade das relações afetivas na escola influencia diretamente seu bem-estar emocional, sua motivação profissional e sua postura em sala de aula. Portanto, investir em uma educação afetiva significa também valorizar o professor, oferecer-lhe condições dignas de trabalho, momentos de escuta e formação continuada voltada para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Uma escola que promove o cuidado mútuo entre todos os seus integrantes — professores, alunos, gestores e famílias — está mais preparada para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

Diante de tudo isso, compreende-se que a afetividade não é algo que se ensina por meio de conteúdos formais, mas que se vivencia cotidianamente nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e nas atitudes. Ela se expressa em gestos simples como o sorriso, o olhar atento, a escuta ativa, o respeito à individualidade e a valorização da história de vida de cada aluno. Portanto, uma educação verdadeiramente transformadora deve colocar a afetividade no centro de suas ações, reconhecendo-a como um potente instrumento de ensino, de desenvolvimento humano e de construção de uma sociedade mais sensível, ética e solidária.

DESENVOLVIMENTO

A afetividade tem se mostrado cada vez mais um elemento central nas discussões educacionais, especialmente quando se busca compreender os fatores que influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Tradicionalmente, a escola era vista como um espaço de transmissão de conhecimento racional, onde as emoções eram deixadas de lado e, por vezes, até reprimidas. No entanto, estudos contemporâneos da psicologia, da pedagogia e das neurociências demonstram que o aprender está profundamente interligado com os afetos, emoções, vínculos e experiências relacionais.

A relação entre afetividade e educação é essencialmente humana. Desde os primeiros anos de vida, o ser humano se desenvolve em função de estímulos afetivos. A criança aprende a reconhecer o mundo por meio das interações com os adultos que cuidam dela, e essas interações são mediadas por olhares, toques, vozes e sentimentos. Ao ingressar na escola, a criança leva consigo essa necessidade básica de vínculo afetivo. O professor, portanto, passa a ser uma figura de referência, não apenas para a mediação do conhecimento, mas também como alguém que acolhe, escuta, compreende e estabelece confiança com seus alunos.

Um ambiente escolar acolhedor, permeado por relações afetivas saudáveis, propicia segurança emocional para que o aluno se sinta à vontade para explorar, questionar, errar e aprender. A aprendizagem não ocorre de forma eficiente quando o estudante está sob estresse emocional, medo, vergonha ou desprezo. Ao contrário, quando há confiança entre aluno e professor, quando o educando se sente valorizado e compreendido, cria-se um campo fértil para a aprendizagem significativa. A afetividade, nesse sentido, é um alicerce que sustenta a motivação, a persistência diante das dificuldades e o prazer em aprender.

A escola que entende o papel da afetividade na formação humana é capaz de promover experiências educativas que respeitam os ritmos individuais, a diversidade cultural e emocional dos alunos e as peculiaridades de cada trajetória. Além disso, o afeto facilita o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação,

autocontrole, resiliência e respeito mútuo — habilidades cada vez mais valorizadas no século XXI. Não se trata de transformar o espaço escolar em um ambiente apenas emocional, mas de reconhecer que o conhecimento não se constrói de forma isolada do sujeito que aprende. O estudante é um ser integral, com razão, corpo, emoção e história.

Paulo Freire, um dos principais pensadores da educação brasileira, foi um dos primeiros a defender uma educação baseada no diálogo, na amorosidade e na escuta. Para ele, o educador precisa ter amor pelos alunos e pelo ato de ensinar. Não um amor romântico, mas um amor comprometido com a libertação do outro, com o reconhecimento de sua humanidade e de sua capacidade de pensar, sentir e transformar a realidade. Essa visão humanizadora da educação rompe com práticas autoritárias, hierárquicas e desumanas que ainda existem em muitas escolas. A afetividade, em Freire, é revolucionária porque transforma a sala de aula em um espaço de encontro, de construção coletiva do saber e de valorização da experiência vivida.

A afetividade também desempenha um papel fundamental na construção da identidade e da autoestima dos estudantes. Crianças e adolescentes que vivenciam relações escolares pautadas pelo respeito, carinho e apoio tendem a desenvolver uma autoimagem positiva e confiante. Eles passam a acreditar em si mesmos, a perceber que são capazes de aprender, de superar obstáculos e de contribuir com suas ideias. Esse processo é particularmente importante para alunos em situação de vulnerabilidade social, vítimas de exclusão, preconceito ou negligência. Para esses estudantes, o vínculo afetivo com o professor pode ser um fator decisivo para a permanência na escola e para o sucesso acadêmico.

No entanto, promover a afetividade na educação exige também uma mudança de postura do próprio educador. É necessário desenvolver uma escuta sensível, praticar a empatia, aprender a lidar com as emoções, tanto as próprias quanto as dos alunos. Muitos professores não foram preparados, durante sua formação inicial, para lidar com a dimensão afetiva do ensino. Por isso, é fundamental que a formação continuada inclua temas como inteligência emocional, saúde mental, relações interpessoais e gestão de conflitos. A afetividade na escola não é espontânea nem automática: ela requer intencionalidade, preparo e compromisso ético com o bem-estar dos estudantes.

Além disso, é importante compreender que afetividade não significa permissividade ou falta de limites. Um ambiente afetivo é também um espaço de regras claras, de respeito mútuo e de responsabilidade compartilhada. O professor afetuoso é aquele que cuida, mas também orienta, que acolhe, mas também exige, que compreende, mas também ensina com firmeza e coerência. A afetividade bem conduzida contribui para a construção de um clima escolar saudável, com menos violência, mais diálogo e maior cooperação entre os membros da comunidade educativa.

Nas séries iniciais, a afetividade é ainda mais determinante, pois os pequenos estão em processo de formação de vínculos sociais fora do ambiente familiar. O professor torna-se uma figura de apego e confiança, cuja presença pode influenciar decisivamente a adaptação da criança à escola e o gosto pelo aprendizado. Quando o professor é sensível às necessidades emocionais dos alunos, consegue identificar dificuldades de socialização, medos, inseguranças ou comportamentos desafiadores que muitas vezes são manifestações de sofrimentos silenciosos. A escuta afetiva permite intervenções mais assertivas, que respeitam o tempo e as condições de cada criança.

No Ensino Fundamental e Médio, embora o foco da aprendizagem passe a ser mais direcionado ao conteúdo, a dimensão afetiva continua presente e importante. Na adolescência, por exemplo, os conflitos emocionais, a busca por identidade e pertencimento, e as mudanças hormonais exigem do educador uma postura empática e aberta ao diálogo. O professor pode ser um orientador, um mediador de conflitos e um exemplo de equilíbrio emocional. A afetividade nessa etapa pode ser construída a partir do respeito, da escuta e do reconhecimento das individualidades dos alunos, criando um ambiente onde se valoriza o crescimento in-

telectual e pessoal.
A escola, como instituição social, deve promover políticas que incentivem a construção de relações afetivas saudáveis. Isso inclui a valorização do professor, o investimento na formação docente, o cuidado com o clima organizacional, o incentivo à participação das famílias e a promoção de projetos que envolvam emoções, sentimentos e vínculos. Atividades como rodas de conversa, projetos de educação emocional, mediação de conflitos e práticas restaurativas são caminhos possíveis para fortalecer a afetividade no cotidiano escolar. A educação integral, defendida nas diretrizes curriculares nacionais, só será efetiva se estiver aliada ao reconhecimento da importância do afeto na formação dos sujeitos.
Outro ponto importante a destacar é que a afetividade não é algo separado da aprendizagem. Pelo contrário, ela está diretamente relacionada à forma como o aluno organiza, retém e acessa as informações. A neurociência tem demonstrado que emoções positivas favorecem a plasticidade cerebral, a memória e a capacidade de resolver problemas. Quando o aluno está motivado, sente-se seguro e valorizado, sua mente está mais propensa a aprender. Já o medo, a ansiedade e o estresse bloqueiam o raciocínio e prejudicam o desempenho escolar. Por isso, considerar a afetividade como parte do processo de ensino-aprendizagem é também uma estratégia pedagógica eficiente.
Em suma, a afetividade na educação é um princípio ético, político e pedagógico. É por meio dela que se constrói uma escola humanizada, inclusiva e democrática. Não se trata apenas de ser "carinhoso" ou "gentil", mas de reconhecer o outro como sujeito de direitos, com sentimentos, histórias e potencialidades. A educação afetiva é aquela que transforma, que acolhe, que liberta. Ela não é inimiga da razão, mas sua parceira, pois é na harmonia entre emoção e cognição que se forma o ser humano em sua plenitude.
Portanto, educar com afetividade é mais do que uma escolha metodológica: é um compromisso com uma educação transformadora e verdadeiramente significativa. A construção de vínculos afetivos na escola não acontece por acaso, mas por meio de relações conscientes, éticas e comprometidas com a formação de cidadãos críticos, sensíveis e atuantes. É urgente que os sistemas de ensino, as políticas públicas e os próprios educadores reconheçam essa dimensão como parte central da qualidade da educação. A afetividade não é um luxo pedagógico, mas uma necessidade humana e educativa de primeira ordem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais sobre o tema afetividade e educação evidenciam a profunda relação entre as dimensões emocionais e o processo de aprendizagem, ressaltando que a educação não pode ser compreendida apenas sob a ótica técnica ou cognitiva, mas sim como um fenômeno integral que envolve o ser humano em sua totalidade. A afetividade, entendida como a capacidade de sentir, expressar e trocar emoções, é fundamental para a construção de vínculos entre educadores e educandos, estabelecendo um ambiente propício para o desenvolvimento pleno e significativo dos estudantes.
A partir das análises realizadas, fica claro que a presença da afetividade na prática educativa contribui diretamente para a motivação dos alunos, o que impacta positivamente no interesse, na dedicação e na persistência diante dos desafios escolares. A afetividade promove a criação de um espaço acolhedor, onde o aluno se sente valorizado e seguro para expressar suas dúvidas, dificuldades e opiniões, elementos essenciais para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.
Além disso, os vínculos afetivos favorecem o desenvolvimento da empatia, tanto do professor em relação ao aluno quanto entre os próprios estudantes, fortalecendo a cooperação, o respeito mútuo e a convivência harmoniosa no ambiente escolar. Essa dimensão relacional ajuda a diminuir comportamentos disruptivos, bullying e isolamento, tornando a escola um lugar mais saudável para a construção do conhecimento.
A afetividade também está intimamente ligada à autoestima do aluno. Quando a criança ou o jovem percebe que é respeitado e reconhecido em suas potencialidades e limitações, constrói uma imagem positiva

de si mesmo, o que é fundamental para seu equilíbrio emocional e para sua disposição em enfrentar novos aprendizados. A escola, ao promover esse reconhecimento afetivo, contribui para a formação de indivíduos mais seguros, autoconfiantes e resilientes.

Outro aspecto importante é que a afetividade na educação não deve ser encarada como algo espontâneo ou secundário, mas como uma competência profissional do educador, que deve estar preparado para desenvolver práticas pedagógicas que valorizem as emoções. Isso implica uma formação docente que contemple o conhecimento sobre inteligência emocional, psicologia do desenvolvimento e estratégias para lidar com conflitos e frustrações no contexto escolar.

A afetividade, portanto, não é apenas um elemento motivacional, mas também um componente estrutural para a aprendizagem significativa. As experiências afetivas positivas tornam o processo educativo mais prazeroso e eficaz, facilitando a fixação dos conteúdos e a construção do saber de maneira mais duradoura. Essa dimensão é especialmente relevante na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, quando o desenvolvimento emocional é tão determinante para a formação da personalidade.

No entanto, o desafio está em garantir que essa abordagem afetiva seja inclusiva, respeitando a diversidade cultural, social e emocional dos alunos. Cada criança traz consigo um repertório afetivo singular, fruto de sua história de vida, e o educador precisa estar sensível a essas diferenças para que a afetividade se manifeste de forma autêntica e respeitosa.

Além disso, a afetividade na educação não deve ser vista isoladamente, mas articulada com outras dimensões do processo pedagógico, como a construção do conhecimento, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e a promoção da cidadania. Esse enfoque integrador favorece a formação de sujeitos completos, capazes de atuar criticamente no mundo e de estabelecer relações interpessoais saudáveis.

Também é importante destacar que, em tempos marcados pela tecnologia e pela virtualidade, a afetividade ganha novos contornos e desafios. O contato presencial e as expressões corporais, que são fundamentais para o vínculo afetivo, precisam ser valorizados e, quando não possíveis, adaptados para garantir a manutenção da conexão emocional entre educadores e educandos.

Por fim, ressalta-se que o investimento em afetividade na educação representa um compromisso com a humanização do ensino, sendo um caminho para transformar a escola em um espaço de acolhimento, desenvolvimento integral e promoção da equidade. A valorização das emoções no ambiente escolar contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, solidários e preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Assim, a afetividade deve ser encarada como um eixo transversal em todas as práticas educacionais, inspirando políticas públicas, projetos pedagógicos e ações cotidianas que reconheçam o valor do sentimento e da relação como fundamentos do processo educativo. Promover a afetividade é, em última análise, promover a dignidade, o respeito e a esperança para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2019.

BISQUERRA, R. Psicologia das emoções: conceitos e fundamentos. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC, 2017.

FARACO, C. A. Afetividade e linguagem: o papel da emoção no processo comunicativo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GUILHERME, A. Psicologia da educação: teorias e práticas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

LOPES, R. C. A importância da afetividade na educação infantil. Revista Brasileira de Edu-

cação, v. 24, e240059, 2019. DOI: 10.1590/s1413-24782019240059.

MOURA, J. R. A afetividade no processo ensino-aprendizagem: uma abordagem pedagógica. São Paulo: Cortez, 2018.

PIAGET, J. A psicologia da criança. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

A PSICOMOTRICIDADE NO APOIO AO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAROLINA MARIN ORNELAS

RESUMO
Este artigo é de caráter bibliográfico, onde considera a importância da psicomotricidade na educação infantil. Designadamente explica a seriedade do movimento para o desenvolvimento do avanço escolar, de tal maneira auxiliar na metodologia de alfabetização de alunos frequentadores da educação infantil. Tem como objetivo analisar a importância da psicomotricidade na educação infantil, identificando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. Os resultados mostraram que além dos benefícios físicos, cognitivos e socioemocionais, a prática psicomotora na educação infantil proporciona momentos de prazer, diversão e relaxamento. as atividades lúdicas e criativas permitem que as crianças se expressem de forma espontânea, liberem suas emoções e desenvolvam uma relação saudável com o próprio corpo. Concluiuse que a psicomotricidade desempenha um papel significativo na educação infantil, proporcionando um ambiente enriquecedor para o desenvolvimento integral das crianças

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Desenvolvimento. Psicomotricidade. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade é uma área fundamental no desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Ela engloba o estudo das relações entre o corpo, a mente e a ação, buscando compreender e promover o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional dos indivíduos desde a primeira infância. A prática da psicomotricidade na educação infantil oferece inúmeros benefícios para as crianças, permitindo-lhes explorar, experimentar e aprender de forma integrada e significativa.

A inclusão da psicomotricidade como prática pedagógica na educação infantil se justifica pela importância de proporcionar às crianças um ambiente estimulante e adequado para o desenvolvimento de suas habilidades motoras, perceptivas e emocionais. Por meio de atividades psicomotoras, as crianças têm a oportunidade de se expressar, conhecer seu próprio corpo, adquirir autonomia, aprender a lidar com suas emoções e desenvolver habilidades sociais. Além disso, a psicomotricidade contribui para a formação global da criança, favorecendo sua capacidade de aprendizagem e sua adaptação ao ambiente escolar.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da psicomotricidade na educação infantil, identificando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. Serão abordados os objetivos específicos, tais como: compreender os fundamentos teóricos da psicomotricidade, destacar os benefícios da prática psicomotora na educação infantil e explorar as atividades psicomotoras como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Para atingir os objetivos propostos, serão realizadas pesquisas bibliográficas em fontes especializadas, como artigos científicos, livros e teses que abordem a psicomotricidade na educação infantil. Será feita uma revisão crítica da literatura existente, destacando os principais conceitos teóricos, metodologias utilizadas e resultados encontrados.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PSICOMOTRICIDADE

A Psicomotricidade é uma área que tem ganhado cada vez mais destaque no campo educacional e terapêutico, pois reconhece a estreita relação entre corpo, mente e ação na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral do indivíduo. Os fundamentos teóricos que embasam a Psicomotricidade são fundamentais para compreendermos sua importância e aplicação (FERNANDES: VEIGA: GUTIERRES, 2022).

Um dos pilares teóricos da Psicomotricidade é a teoria do desenvolvimento de Jean Piaget. Segundo Piaget, a criança constrói o conhecimento por meio de suas ações no mundo. É através da exploração e manipulação dos objetos, do movimento e da inte-

ração com o ambiente que a criança assimila informações e constrói representações mentais. Nesse sentido, a Psicomotricidade valoriza a importância do movimento como meio de aprendizagem e expressão, permitindo que a criança desenvolva suas habilidades motoras, perceptivas e cognitivas de forma integrada (SANTOS; OLIVEIRA, 2022).

Outro fundamento teórico essencial é a teoria psicanalítica de Sigmund Freud. Para Freud, o desenvolvimento infantil está intrinsecamente ligado às pulsões e aos processos inconscientes. A Psicomotricidade, inspirada pela psicanálise, busca compreender as manifestações corporais como expressões das emoções e dos conflitos internos da criança. Através das atividades psicomotoras, as crianças podem explorar suas emoções, experimentar sensações corporais e simbolizar seus conflitos, facilitando o desenvolvimento emocional e promovendo a saúde mental (FREIRE et al., 2021).

Além disso, a teoria de Henri Wallon também contribui para os fundamentos teóricos da Psicomotricidade. Wallon defende que o desenvolvimento humano ocorre de forma integrada, considerando os aspectos motor, cognitivo e afetivo. Para ele, a criança se desenvolve através das interações sociais e das experiências corporais, que são mediadas pelo movimento e pela expressão. A Psicomotricidade se alinha com essa perspectiva ao valorizar a importância das relações sociais na aprendizagem e ao utilizar o movimento como forma de expressão e comunicação (FERNANDES: VEIGA: GUTIERRES, 2022).

Outra abordagem teórica relevante é a teoria do esquema corporal de L. S. Vygotsky. Vygotsky enfatiza a importância do corpo como instrumento de ação no mundo, destacando que o movimento é uma forma primordial de interação com o ambiente. O esquema corporal, conceito central em sua teoria, refere-se à imagem que a pessoa tem de seu próprio corpo e das relações espaciais que estabelece com o meio. A Psicomotricidade utiliza o conceito de esquema corporal para compreender o desenvolvimento motor e a construção da imagem corporal das crianças, promovendo atividades que estimulam a consciência corporal e a coordenação motora (SANTOS; OLIVEIRA, 2022).

OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática psicomotora na educação infantil tem se mostrado extremamente benéfica para o desenvolvimento integral das crianças. Ao promover atividades que envolvem o movimento, a percepção corporal e a expressão emocional, a psicomotricidade proporciona uma série de benefícios essenciais para o crescimento saudável e o aprendizado das crianças nessa fase tão importante da vida (CHULA; SACHINSKI, 2019).

Um dos principais benefícios da prática psicomotora é o estímulo ao desenvolvimento motor das crianças. Através de brincadeiras e jogos que envolvem movimentos amplos e precisos, como correr, saltar, equilibrar-se e manipular objetos, as crianças aprimoram suas habilidades motoras, adquirindo força, coordenação e destreza. Essas habilidades são fundamentais para que as crianças possam explorar o mundo ao seu redor, interagir com o ambiente e realizar tarefas cotidianas de forma autônoma (LIMA; BARROS; SILVA, 2023).

Além disso, Maciel e Barbosa (2021) afirmam que a prática psicomotora na educação infantil contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Durante as atividades psicomotoras, elas são desafiadas a resolver problemas motores, planejar movimentos e tomar decisões. Isso estimula o pensamento lógico, a capacidade de solucionar problemas e a tomada de decisões, habilidades que são transferidas para outras áreas do conhecimento. A psicomotricidade também promove o desenvolvimento da percepção espacial, temporal e corporal, proporcionando uma base sólida para o aprendizado escolar.

Outro benefício importante da prática psicomotora é o desenvolvimento emocional das crianças. Por meio da expressão corporal, as crianças podem canalizar e compreender suas emoções, desenvolvendo a consciência emocional e aprendendo a lidar de forma saudável com seus sentimentos. A prática psicomotora proporciona um espaço seguro e acolhedor para que as crianças possam explorar suas emoções, expressando-se livre-

mente e desenvolvendo habilidades socioemocionais, como a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos (SANTOS, 2019).
Além disso, a psicomotricidade na educação infantil contribui para a socialização e o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças. Durante as atividades psicomotoras, as crianças são incentivadas a interagir, cooperar, compartilhar e respeitar as regras e limites estabelecidos. Essas experiências promovem a construção de relações saudáveis com os colegas, desenvolvendo habilidades de comunicação, trabalho em equipe e respeito mútuo (CHULA; SACHINSKI, 2019).
A prática psicomotora na educação infantil também proporciona momentos de prazer, diversão e relaxamento para as crianças. As atividades lúdicas e criativas envolvidas na psicomotricidade permitem que as crianças se expressem de forma espontânea e prazerosa, proporcionando um ambiente favorável ao bem-estar emocional e ao desenvolvimento da criatividade.
Através de jogos, brincadeiras e danças, as crianças são incentivadas a experimentar diferentes movimentos e expressões corporais. Elas podem imitar animais, personagens, explorar diferentes ritmos e melodias, criando um ambiente de liberdade e descoberta. Essas atividades não apenas estimulam a criatividade, mas também promovem o desenvolvimento da expressão verbal e não verbal, permitindo que as crianças se comuniquem e se conectem com os outros de maneira mais ampla.
Além disso, as atividades psicomotoras também contribuem para o relaxamento e o gerenciamento do estresse nas crianças. Durante a prática, elas podem liberar tensões físicas e emocionais acumuladas, reduzindo a ansiedade e promovendo uma sensação de calma e bem-estar. O ambiente lúdico e acolhedor, combinado com o movimento e a expressão corporal, oferece uma oportunidade de descontração e alívio de tensões, permitindo que as crianças desenvolvam uma relação saudável com seu corpo e emoções.
O professor desempenha um papel essencial ao criar um ambiente propício para o prazer, diversão e relaxamento durante as atividades psicomotoras. Ele deve ser um facilitador, encorajando a participação ativa das crianças, estimulando a criatividade e promovendo a diversidade de experiências. Ao valorizar a espontaneidade e a individualidade de cada criança, o professor incentiva a autoconfiança e a autoexpressão, fortalecendo a relação positiva com o próprio corpo e emoções (SANTOS, 2019).
É importante ressaltar que as atividades psicomotoras na educação infantil devem ser planejadas de forma adequada, levando em consideração a faixa etária e as habilidades motoras das crianças. O professor deve garantir a segurança e adaptar as atividades de acordo com as necessidades individuais, proporcionando um ambiente inclusivo e acessível a todos.

ATIVIDADES PSICOMOTORAS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As atividades psicomotoras desempenham um papel fundamental como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ao integrar o movimento corporal, a percepção sensorial e as habilidades cognitivas e emocionais, essas atividades proporcionam uma experiência enriquecedora que promove o desenvolvimento integral das crianças (SANTOS; COSTA, 2015).
Uma das formas pelas quais as atividades psicomotoras favorecem a aprendizagem é através do estímulo ao desenvolvimento motor. Ao envolver as crianças em jogos, brincadeiras e desafios motores, elas têm a oportunidade de explorar seu corpo, aprimorar suas habilidades motoras grossas e finas, como correr, pular, pegar objetos, equilibrar-se e manipular diferentes materiais. Essas habilidades motoras são essenciais para o desenvolvimento da coordenação, força muscular, equilíbrio e controle corporal, facilitando não apenas a realização de tarefas cotidianas, mas também o envolvimento ativo nas atividades acadêmicas (BASTOS, 2022).
Além disso, as atividades psicomotoras estimulam o desenvolvimento cognitivo das crianças. Durante essas atividades, as crianças são desafiadas a resolver problemas motores, tomar decisões, planejar movimentos e coordenar diferentes ações. Isso envolve

o desenvolvimento de habilidades como a atenção, concentração, memória, raciocínio lógico e habilidades espaciaistemporais. Essas habilidades cognitivas são transferidas para outras áreas de aprendizagem, permitindo que as crianças enfrentem desafios acadêmicos com maior autonomia e eficácia (RODRIGUES, 2021).

As atividades psicomotoras também têm um impacto significativo no desenvolvimento emocional das crianças. Ao explorar seu corpo e expressar-se por meio do movimento, as crianças têm a oportunidade de lidar com suas emoções, experimentar diferentes sensações corporais e aprender a regular suas reações emocionais. Essas atividades proporcionam um espaço seguro para que as crianças expressem suas emoções, desenvolvendo a consciência emocional e a capacidade de lidar de maneira saudável com suas próprias emoções e as emoções dos outros. Isso promove o bem-estar emocional, a autoestima e a construção de relacionamentos saudáveis (MANTOVANI; TAVARES, 2020).

Além disso, as atividades psicomotoras também desempenham um papel importante no desenvolvimento social das crianças. Ao participar de atividades em grupo, as crianças aprendem a compartilhar, cooperar, respeitar regras e limites, ouvir e se comunicar com os outros. Essas experiências promovem o desenvolvimento de habilidades sociais, como a empatia, a assertividade, a negociação e a resolução de conflitos. As atividades psicomotoras proporcionam um contexto de interação e colaboração, onde as crianças aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar a diversidade e a construir relacionamentos saudáveis (REIS, 2017).

O PROFESSOR E A PSICOMOTRICIDADE

O papel do professor nas atividades psicomotoras na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças. O termo "psicomotricidade" refere-se à integração dos aspectos psicológicos e motores no processo de aprendizagem, e o professor tem a responsabilidade de criar um ambiente propício para o desenvolvimento dessas habilidades.

Em primeiro lugar, o professor deve entender a importância das atividades psicomotoras na educação infantil. Essas atividades ajudam as crianças a desenvolverem habilidades motoras fundamentais, como a coordenação motora grossa e fina, equilíbrio, agilidade e destreza. Além disso, elas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, estimulando a concentração, a atenção, a memória e o raciocínio lógico. As atividades psicomotoras também promovem a interação social e a expressão emocional, permitindo que as crianças aprendam a se relacionar com os outros e expressem seus sentimentos de forma adequada (PINHEIRO et al., 2021).

Ao planejar e realizar atividades psicomotoras, o professor deve considerar o nível de desenvolvimento de cada criança. É essencial oferecer uma variedade de experiências sensoriais e motoras que sejam desafiadoras, mas ao mesmo tempo adequadas à idade e capacidade de cada criança. O professor pode utilizar jogos, brincadeiras, danças, atividades esportivas, exercícios de coordenação motora, entre outras estratégias, para estimular o desenvolvimento psicomotor das crianças (BERSCH; PISKE, 2020).

Além disso, o professor desempenha o papel de observador atento durante as atividades psicomotoras. Ele deve identificar as necessidades individuais de cada criança, oferecendo suporte e orientação adequados. Ao observar o desempenho motor das crianças, o professor pode identificar possíveis dificuldades ou atrasos no desenvolvimento e, assim, encaminhar para avaliações especializadas, se necessário (LORDANI; BLANCO, 2019).

O professor também deve valorizar e incentivar o processo de aprendizagem das crianças, em vez de se concentrar apenas no resultado final. Ele deve reconhecer os esforços individuais, promover a autoconfiança e a autoestima das crianças, criando um ambiente acolhedor e encorajador. O professor pode utilizar estratégias de feedback positivo, encorajando a persistência, a superação de desafios e o trabalho em equipe (VENÂNCIO et al., 2021).

É importante ressaltar que o papel do professor nas atividades psicomotoras não se limita apenas às atividades realizadas em

sala de aula. Ele deve incentivar a prática de atividades físicas fora do ambiente escolar, conscientizando as famílias sobre a importância do desenvolvimento psicomotor na infância e fornecendo orientações para que essas atividades sejam incorporadas no cotidiano das crianças (VIECELI; OLIVEIRA, 2020). O docente desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global das crianças, promovendo o equilíbrio entre aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Ao criar um ambiente estimulante, oferecer suporte individualizado e valorizar o processo de aprendizagem, o professor contribui para que as crianças desenvolvam suas potencialidades e adquiram habilidades essenciais para sua vida e aprendizado futuro (PINHEIRO et al., 2021).

AMBIENTES ESTIMULADORES: O ESPAÇO ESCOLAR COMO ALIADO DO CORPO EM MOVIMENTO

Na Educação Infantil, o espaço não é apenas cenário: é parte ativa do processo educativo. Quando falamos em desenvolvimento psicomotor, o ambiente escolar torna-se um protagonista silencioso, pois é nele que o corpo da criança se expressa, se movimenta, experimenta, interage e aprende. Assim, pensar em ambientes estimuladores significa reconhecer que o espaço físico e os materiais disponíveis são elementos que influenciam diretamente nas oportunidades de exploração corporal e, consequentemente, no amadurecimento psicomotor.

Segundo Le Boulch (1987), um dos precursores da psicomotricidade, o corpo é o primeiro instrumento de comunicação da criança com o mundo. É através do movimento que ela desenvolve noções de tempo, espaço, lateralidade, equilíbrio e coordenação. Dessa forma, espaços planejados e intencionalmente organizados oferecem às crianças a liberdade e a segurança necessárias para que possam correr, pular, subir, rolar e interagir com o meio e com os colegas ações fundamentais para seu desenvolvimento global.

No entanto, em muitas instituições de ensino, os ambientes ainda são marcados por estruturas rígidas, salas fechadas e excesso de mobiliário, o que limita o movimento e a expressão corporal. De acordo com Oliveira (2012), a restrição do espaço físico é um dos fatores que mais compromete a prática psicomotora, pois impede que a criança vivencie o corpo em sua plenitude, restringindo o aprendizado a experiências passivas e repetitivas. Em contraste, ambientes amplos, organizados em estações lúdicas ou com espaços ao ar livre, favorecem a autonomia, a criatividade e a construção de habilidades motoras de forma prazerosa e significativa.

Além do espaço em si, os materiais disponíveis desempenham papel essencial nesse processo. Colchonetes, bolas, cordas, tecidos, túneis, blocos de espuma e até objetos recicláveis podem se transformar em oportunidades ricas para a exploração motora e simbólica. Para Luckesi (2011), o ato de brincar com o corpo em movimento, usando materiais variados, contribui para a formação de esquemas corporais, o desenvolvimento do tônus muscular e a percepção corporal elementos fundamentais da psicomotricidade.

Outro ponto importante é a flexibilidade dos espaços, permitindo que as crianças reorganizem os ambientes, movimentem objetos e expressem sua criatividade. Ambientes fixos e engessados tendem a reprimir a ação infantil, enquanto aqueles que se transformam de acordo com a proposta do dia ou com a própria iniciativa dos pequenos promovem protagonismo e engajamento. Essa característica dialoga com as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017), que reforça a importância de espaços que acolham a brincadeira, a investigação e o movimento como formas legítimas de aprendizagem.

Dessa forma, é essencial que as escolas repensem seus espaços como ambientes vivos, que falem com a criança, que a desafiem e que a convidem ao movimento. O ambiente, nesse sentido, deve ser visto como um "terceiro educador", conforme apontam as abordagens inspiradas na experiência de Reggio Emilia (RINALDI, 2002), onde cada canto da escola é pensado para provocar experiências, investigações e relações.

Portanto, um espaço escolar que favorece o corpo em movimento é um espaço que reconhece a criança em sua totalidade. Ele não apenas promove o desenvolvimento psico-

motor, mas também cultiva a autonomia, a imaginação, a expressão emocional e a convivência social. Investir em ambientes estimuladores é investir em uma infância mais rica, mais livre e mais conectada com as necessidades reais da criança.

PSICOMOTRICIDADE, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

A psicomotricidade, enquanto prática educativa e terapêutica, apresentase como uma ferramenta fundamental na construção de uma educação mais inclusiva, justa e sensível às singularidades de cada criança. Na Educação Infantil, etapa marcada pela intensa exploração do corpo e do espaço, torna-se imprescindível que as propostas psicomotoras considerem não apenas o desenvolvimento global dos alunos, mas também suas diferenças físicas, cognitivas, emocionais e sensoriais. Nesse cenário, a psicomotricidade se revela um campo fértil para a valorização da diversidade e para o fortalecimento do direito de todos à participação plena e equitativa.

A inclusão escolar exige, antes de tudo, uma mudança de olhar: deixar de ver a deficiência como limitação e passar a enxergar o potencial, o ritmo e as formas únicas de expressão de cada criança. Como defende Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais e do apoio ao que ele chama de "zona de desenvolvimento proximal" ou seja, aquilo que a criança pode realizar com o auxílio do outro. Sob essa perspectiva, a psicomotricidade oferece meios concretos de ampliar as possibilidades de aprendizagem e interação, especialmente por meio do corpo e do movimento.

As atividades psicomotoras, quando bem planejadas, são altamente adaptáveis às necessidades específicas dos alunos. Crianças com transtorno do espectro autista, por exemplo, podem se beneficiar de propostas que envolvam repetição, previsibilidade e organização espacial clara, respeitando suas demandas sensoriais e de comunicação. Já crianças com deficiência física podem ser incluídas por meio de circuitos adaptados, materiais com diferentes texturas, planos inclinados e apoio para locomoção, permitindo a exploração do espaço de forma segura e autônoma. Segundo Fonseca (2012), é essencial que o educador conheça as possibilidades motoras de cada aluno, sem subestimar nem superestimar suas capacidades.

Além disso, respeitar os ritmos e tempos individuais é uma prática central na abordagem psicomotora inclusiva. Cada criança aprende de forma diferente, e o tempo de resposta motora, de compreensão e de interação varia conforme suas características pessoais e condições de desenvolvimento. Nesse sentido, a escuta atenta e a observação contínua são ferramentas indispensáveis para o professor, que deve atuar como mediador sensível, capaz de ajustar as propostas de acordo com as reações e necessidades de cada aluno (OLIVEIRA, 2012).

Outro ponto relevante é a criação de ambientes seguros e acolhedores, que estimulem a cooperação e o respeito entre os colegas. Ao vivenciar atividades psicomotoras em grupo, as crianças aprendem a valorizar a diferença, exercitam a empatia e constroem vínculos afetivos com base na convivência e na ludicidade. Isso reforça não apenas o aspecto motor, mas também o desenvolvimento emocional e social, pilares do processo inclusivo.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) também reforça o compromisso com a equidade e a valorização da diversidade, indicando que as práticas pedagógicas devem contemplar múltiplas formas de expressão e aprendizagem. A psicomotricidade, nesse contexto, torna-se uma linguagem acessível a todos, rompendo com a lógica excludente dos métodos tradicionais e reconhecendo o corpo como instrumento legítimo de comunicação e construção de saberes.

Assim, promover a psicomotricidade com foco na inclusão é garantir que todas as crianças possam brincar, se mover, aprender e pertencer, independentemente de suas limitações. É reconhecer que o desenvolvimento infantil não segue um padrão único, mas se desenha de forma plural e dinâmica e que cabe à escola oferecer os meios para que cada um floresça à sua maneira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade desempenha um papel

crucial na educação infantil, pois promove o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Ao integrar os aspectos psicológicos e motores, as atividades psicomotoras fornecem um ambiente rico e estimulante para as crianças explorarem e desenvolverem suas habilidades.

Neste artigo, discutimos o papel fundamental do professor nas atividades psicomotoras na educação infantil. O professor desempenha o papel de facilitador, planejando e conduzindo atividades adequadas ao nível de desenvolvimento de cada criança. Além disso, ele atua como observador atento, identificando necessidades individuais e oferecendo suporte adequado. O professor também desempenha um papel importante ao valorizar o processo de aprendizagem, promover a autoconfiança e incentivar a expressão criativa das crianças.

Além dos benefícios físicos, cognitivos e socioemocionais, a prática psicomotora na educação infantil proporciona momentos de prazer, diversão e relaxamento. As atividades lúdicas e criativas permitem que as crianças se expressem de forma espontânea, liberem suas emoções e desenvolvam uma relação saudável com o próprio corpo. O ambiente acolhedor e estimulante criado pelo professor contribui para o bem-estar emocional das crianças, ajudando-as a desenvolverem sua criatividade e a lidar com o estresse de forma positiva.

É importante ressaltar que a psicomotricidade na educação infantil deve ser praticada de forma adequada, levando em consideração a individualidade de cada criança. O professor deve adaptar as atividades, garantindo a segurança e a inclusão de todos os alunos. Além disso, é fundamental conscientizar as famílias sobre a importância da psicomotricidade e incentivar a prática de atividades físicas fora do ambiente escolar.

Em conclusão, a psicomotricidade desempenha um papel significativo na educação infantil, proporcionando um ambiente enriquecedor para o desenvolvimento integral das crianças. O papel do professor é essencial ao planejar e conduzir atividades psicomotoras, promovendo o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Ao valorizar o processo de aprendizagem, incentivar a expressão criativa e proporcionar momentos de prazer e relaxamento, o professor contribui para o bem-estar e o crescimento saudável das crianças. Ao investir na psicomotricidade na educação infantil, estamos fornecendo às crianças as bases sólidas para seu desenvolvimento futuro e sucesso na vida.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Neire de Oliveira Tobias de. Psicomotricidade na Educação Infantil. Ciências Humanas:Educacao:Ensino-Aprendizagem. Instituto Federal Goiano, Goiás - 2022.

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; PISKE, Eliane Lima. Psicomotricidade relacional: estratégia de intervenção pedagógica na educação. Itinerarius Reflectionis, v. 16, n. 3, p. 01-18, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

CHULA, Edna Augustiniak; SACHINSKI, Ivanildo. A Importância da Psicomotricidade na Educação Infantil: Abordagem Teórica. IN: ENCIPES XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação-UNESPAR, p. 23-32, 2019.

FERNANDES, Jorge; VEIGA, Guida; GUTIERRES FILHO, Paulo. Psicomotricidade E Paradigma Da Complexidade. Psicologia e Saúde em debate, v. 8, n. 1, p. 363-377, 2022.

FONSECA, Victor da. Psicomotricidade: Filogênese, ontogênese e reeducação do desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FREIRE, Cleuza da Silva et al. A psicomotricidade na educação infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 10, p. 2788-2797, 2021.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LIMA, Graziela Vitória Souza de; BARROS, Sthefany Maria da Silva; SILVA, Ariedja de

Carvalho, A importância da Psicomotricidade na Educação Infantil: Movimento, cognição e afetividade. Educação Ambiental (Brasil), v. 4, n. 1, 2023.
LORDANI, Silvia Fernanda; BLANCO, Marília Bazan. Uma revisão sistemática sobre a psicomotricidade e as dificuldades de aprendizagem. Ensino & Pesquisa. Paraná. Open Journal Systems, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes. Campinas: Papirus, 2011.

MACIEL, Brendally Maria Ribeiro de Lima; BARBOSA, Erondina Leal. A importância da psicomotricidade na educação infantil e suas contribuições. Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas, Minas Gerais, 2021.

MANTOVANI, Laura Henrique; TAVARES, Luciane Madeira Motta. A psicomotricidade na educação infantil. Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas-, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Cássia Bastos; MELLO, Ana Maria Garcia de; ABED, Anita Lillian Zuppo. Psicopedagogia e psicomotricidade: contribuições ao professor alfabetizador. Construção psicopedagógica, v. 30, n. 31, p. 54-68, 2021.

REIS, Amanda Nicaeli Alves. Abordando a psicomotricidade na educação infantil. Repositório Institucional - FUCAMP - São Paulo - 2017.

RINALDI, Carlina. In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning. Londres: Routledge, 2002.

RODRIGUES, Karin Débora. Psicomotricidade na educação. Práticas educativas, memórias e oralidades-Rev. Pemo, v. 3, n. 3, 2021.

ROSSI, Francieli Santos. Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil. Revista Vozes dos Vales da UFVJM, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2012.

SANTOS, Alessandra; COSTA, G. M. T. A psicomotricidade na educação infantil: um enfoque psicopedagógico. Getúlio Vargas: Revista R.E.I., Vol. 10 – Nº 22 – 2015.

SANTOS, Leonardo Sucupira Marra Ribeiro dos. Análise da importância da psicomotricidade na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2019.

SANTOS, Maria das Vitórias Silva; DE OLIVEIRA, Liliane Silva Câmara. As implicações da psicomotricidade na Educação Infantil. Revista Faculdade Famen| Reffen| ISSN 2675-0589, v. 3, n. 1, p. 130-141, 2022.

VENÂNCIO, Patrícia Espíndola Mota et al. Conhecimento de professores sobre psicomotricidade. International Journal of Development Research, v. 11, n. 03, p. 45279-45283, 2021.

VIECELI, Geraldo; OLIVEIRA, Gabrielly. A. A contribuição da psicomotricidade e da ludicidade para o desenvolvimento corporal das crianças da educação básica. Anuario pesquisa e extensão Unoesc Videira, v. 5, p. e27126e27126, 2020.

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

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E EXPERIÊNCIAS

CATARINA SILVEIRA RAMOS

RESUMO
O presente artigo aborda a formação do professor de arte na educação infantil, enfocando os caminhos percorridos e as experiências vivenciadas nesse processo. O objetivo é investigar as práticas formativas que contribuem para o desenvolvimento das competências necessárias para atuar com crianças pequenas por meio da linguagem artística. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica e análise qualitativa de relatos e experiências de formação docente. Os resultados indicam que a formação deve articular teoria e prática, valorizando a criatividade, a expressão e o desenvolvimento sensível das crianças. Além disso, destaca-se a importância da formação continuada e do ambiente colaborativo para o aprimoramento das habilidades pedagógicas. Conclui-se que o processo formativo é dinâmico e exige um olhar crítico para as especificidades da educação infantil, considerando o papel da arte como instrumento fundamental no desenvolvimento integral dos alunos.
PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; professor de arte; educação infantil; práticas pedagógicas; desenvolvimento artístico

ABSTRACT:
This article examines the training of art teachers in early childhood education, focusing on the paths and experiences involved. The study aims to investigate formative practices that develop necessary competencies for working with young children through artistic expression. Using bibliographic research and qualitative analysis of training experiences, findings highlight the integration of theory and practice, emphasizing creativity and sensitive development. Continuous training and collaborative environments are essential for pedagogical improvement. The study concludes that teacher training is a dynamic process requiring critical attention to early childhood education specifics, recognizing art as a key tool for comprehensive student development.
KEYWORDS: Teacher training; art teacher; early childhood education; pedagogical practices; artistic development

1.INTRODUÇÃO

A formação do professor de arte na educação infantil configura-se como um campo de grande relevância para o desenvolvimento educacional, cultural e social das crianças. A educação infantil é reconhecida como a etapa inicial da trajetória escolar, momento fundamental para o desenvolvimento integral da criança, incluindo suas dimensões cognitivas, afetivas e motoras. Nesse contexto, a arte assume papel singular, pois permite a expressão, a criatividade e a construção de sentidos por meio de diferentes linguagens. Assim, a formação adequada dos profissionais responsáveis por mediar essas experiências artísticas é imprescindível para garantir uma prática pedagógica qualificada e alinhada às necessidades infantis.

O processo formativo do professor de arte exige, portanto, um olhar atento às especificidades da educação infantil, considerando que a infância não é uma fase homogênea, mas marcada por singularidades que demandam práticas sensíveis e adequadas ao desenvolvimento da criança. A atuação docente nesse campo requer conhecimentos técnicos, teóricos e práticos que integrem saberes artísticos e pedagógicos, possibilitando o planejamento e a realização de atividades que estimulem a criatividade, a imaginação, o gosto estético e a construção de identidade dos alunos.

Além da formação inicial, que compreende os cursos superiores e as licenciaturas, a formação continuada assume papel fundamental para a atualização e o aprimoramento das competências do professor de arte. O cenário contemporâneo, marcado por transformações culturais, tecnológicas e sociais, impõe desafios constantes aos educadores, que precisam incorporar novas metodologias, recursos e abordagens que ampliem o alcance e a qualidade da aprendizagem artística na educação infantil. Desse modo, os

espaços de formação e a troca de experiências entre profissionais configuram-se como estratégias relevantes para o desenvolvimento profissional.

A pesquisa sobre a formação do professor de arte na educação infantil envolve a análise dos caminhos trilhados pelos docentes, as experiências vivenciadas durante sua preparação e a reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas. A compreensão desses aspectos possibilita a identificação de lacunas, avanços e possibilidades de intervenção no processo formativo, contribuindo para a construção de um campo educativo mais reflexivo e comprometido com a qualidade do ensino artístico.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo investigar os caminhos e as experiências que permeiam a formação do professor de arte na educação infantil, buscando compreender como os processos formativos contribuem para a construção de uma prática pedagógica sensível e eficaz. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica e análise qualitativa de relatos de formação, visando mapear os principais desafios e potencialidades que envolvem essa área.

Os resultados apontam para a necessidade de um equilíbrio entre teoria e prática na formação docente, de modo que os conhecimentos artísticos sejam vivenciados de forma criativa e contextualizada. Também evidenciam a importância do desenvolvimento de habilidades interpessoais e da valorização do trabalho colaborativo, fatores que potencializam o ambiente educativo e promovem o desenvolvimento integral das crianças.

Em síntese, a formação do professor de arte na educação infantil exige um compromisso ético e profissional que transcende o domínio técnico, incorporando a sensibilidade e o respeito às particularidades infantis. A construção de saberes e práticas alinhadas a esses princípios contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e expressivos, capazes de atuar de maneira inovadora e significativa no contexto escolar.

Este estudo se justifica pela relevância da arte como componente curricular na educação infantil e pelo papel central do professor na mediação dessa aprendizagem. Ao discutir os processos formativos, busca-se contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais e das práticas pedagógicas, promovendo uma educação infantil mais inclusiva, rica em experiências artísticas e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

2.DESENVOLVIMENTO

2.1. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL PARA O PROFESSOR DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação inicial é o alicerce fundamental para a construção do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da docência na área de arte, especialmente na educação infantil. Este período formativo deve proporcionar aos futuros professores uma base sólida, que contemple tanto os aspectos teóricos quanto práticos da arte, além de uma compreensão aprofundada do desenvolvimento infantil e das especificidades dessa etapa educacional.

Libâneo (2013) destaca que “a formação inicial deve articular teoria e prática, possibilitando que o futuro docente compreenda o papel social da escola e os processos de ensino-aprendizagem”. Essa articulação é essencial para que o professor não apenas domine conteúdos artísticos, mas que saiba também como mediá-los de forma contextualizada, respeitando as necessidades e o ritmo de aprendizagem das crianças. Na educação infantil, onde o brincar e a expressão são elementos centrais, a formação inicial deve preparar o docente para reconhecer a importância da arte como linguagem e como meio de desenvolvimento integral.

Além disso, a formação inicial contribui para a construção da identidade profissional do professor. Conforme Tardif (2014), “a identidade docente é construída a partir das experiências pessoais, da formação acadêmica e das vivências profissionais”. No caso do professor de arte, essa identidade se fortalece à medida que o educador aprofunda seu entendimento sobre as linguagens artísticas, as técnicas e os recursos pedagógicos, assim como sua função enquanto mediador das experiências criativas das crianças.

Outro aspecto relevante da formação ini-

cial é a possibilidade de vivenciar práticas pedagógicas que estimulem a criatividade e o pensamento crítico. Moran (2007) afirma que "o contato direto com práticas de ensino inovadoras durante a formação inicial permite ao futuro professor experimentar metodologias que poderão ser aplicadas no contexto escolar". Para o professor de arte na educação infantil, isso significa ter a oportunidade de trabalhar com materiais variados, explorar diferentes formas de expressão e refletir sobre como essas experiências podem contribuir para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos.

A interdisciplinaridade também se apresenta como um elemento importante na formação inicial. A arte, ao dialogar com outras áreas do conhecimento, enriquece o processo educativo e amplia as possibilidades de aprendizagem. De acordo com Almeida (2015), "a formação do professor deve contemplar abordagens interdisciplinares que favoreçam a construção de saberes integrados e contextualizados". Essa visão contribui para que o professor de arte não se limite ao ensino técnico, mas desenvolva uma prática pedagógica que articule conhecimentos e promova a construção de sentidos significativos para as crianças.

Por fim, a formação inicial deve contemplar reflexões críticas sobre o papel social e cultural da arte na educação infantil. O professor precisa compreender que a arte é um espaço de resistência, expressão e valorização das diversidades, capaz de fomentar a inclusão e o respeito às diferenças. Segundo Freire (1996), "a educação deve ser um ato de libertação e consciência crítica". Assim, a formação deve estimular o professor a desenvolver uma prática pedagógica que contribua para a formação de sujeitos críticos e criativos, capazes de interagir com o mundo de maneira autônoma e sensível.

Em suma, a formação inicial do professor de arte na educação infantil é um processo complexo e multidimensional, que exige uma base teórica consistente, vivências práticas significativas, reflexão crítica e sensibilidade pedagógica. É nesse contexto que se estabelece o primeiro contato do futuro professor com o universo da arte como ferramenta educativa, preparando-o para os desafios e as potencialidades da atuação na educação infantil.

2.2. O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO APERFEIÇOAMENTO DOCENTE

A formação continuada tem um papel estratégico e imprescindível no desenvolvimento profissional do professor de arte, especialmente no contexto da educação infantil, onde as práticas pedagógicas exigem constante atualização e sensibilidade frente às transformações socioculturais. Ela não deve ser concebida como um complemento eventual da formação inicial, mas como parte integrante da trajetória profissional docente, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas educativas e a ressignificação constante do fazer pedagógico.

Freire (1996) já alertava para o fato de que "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Essa perspectiva freiriana reforça a ideia de que o educador deve manter-se em processo contínuo de aprendizado, revendo e recriando sua prática de acordo com as exigências do tempo presente. No caso do professor de arte, a formação continuada se faz ainda mais necessária, dada a dinamicidade das linguagens artísticas, as transformações culturais e o surgimento de novas tecnologias aplicadas ao ensino.

A formação continuada também se apresenta como espaço de escuta e de reflexão sobre a prática. De acordo com Nóvoa (1992), "não há mudança educativa sem mudança dos professores, e não há mudança dos professores sem espaços próprios de formação, individual e coletiva, que permitam reestruturar as suas práticas e as suas identidades profissionais". Assim, é fundamental que os programas de formação continuada ofereçam momentos de estudo, diálogo, troca de experiências e reconstrução de saberes, de forma que o professor possa ressignificar suas práticas e fortalecer sua identidade como educador de arte.

O contato constante com novas metodologias, materiais didáticos e estratégias pedagógicas permite ao professor expandir seu repertório e criar ambientes mais estimulantes para a aprendizagem das crianças. A

arte, por sua natureza plural, permite múltiplas abordagens, e a formação continuada auxilia o docente a transitar entre diferentes técnicas, linguagens e estilos, respeitando a diversidade cultural presente no ambiente escolar. Como defende Barbosa (2010), "ensinar arte é mais do que ensinar a fazer arte, é ensinar a ver, a sentir, a pensar e a refletir sobre o mundo de forma sensível e crítica".

Ademais, a formação continuada deve incentivar a pesquisa-ação, em que o professor torna-se também pesquisador de sua própria prática. Essa abordagem aproxima a formação da realidade cotidiana da sala de aula, favorecendo a construção de soluções para problemas concretos e o fortalecimento da autonomia docente. Zeichner (2008) reforça essa ideia ao afirmar que "a formação continuada deve estimular o professor a assumir uma postura investigativa, crítica e transformadora diante de sua prática".

Outro aspecto essencial é o caráter coletivo da formação continuada. Ao participar de grupos de estudos, oficinas, seminários ou formações promovidas por instituições educacionais, o professor compartilha saberes, experiências e desafios, contribuindo para a criação de comunidades de aprendizagem colaborativas. Esse tipo de ambiente favorece não apenas o desenvolvimento profissional, mas também a valorização da escuta, do diálogo e do reconhecimento mútuo entre os educadores, aspectos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais humanas e eficazes.

Em síntese, a formação continuada do professor de arte na educação infantil representa uma oportunidade permanente de crescimento profissional e pessoal. Ela fortalece a capacidade crítica do docente, amplia seu repertório cultural e pedagógico, promove o engajamento com novas práticas educativas e contribui para uma atuação mais consciente, criativa e comprometida com a formação integral das crianças.

2.3. INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

A articulação entre teoria e prática constitui um dos principais eixos estruturantes da formação docente, especialmente na área da arte, onde o fazer artístico está intimamente ligado à reflexão crítica e ao desenvolvimento da sensibilidade estética. No campo da educação infantil, essa integração se torna ainda mais relevante, uma vez que a criança pequena aprende essencialmente por meio da ação, da experimentação e da interação com o meio. O professor de arte, portanto, precisa compreender que o conhecimento teórico não é dissociado da prática, mas sim sua base interpretativa e transformadora.

Segundo Schön (2000), "os profissionais competentes não apenas aplicam conhecimentos previamente adquiridos, mas refletem sobre a prática enquanto atuam, reelaborando o conhecimento em ação". Essa perspectiva destaca a importância do professor como sujeito ativo em seu processo de formação, capaz de analisar criticamente suas decisões pedagógicas e ajustar suas estratégias conforme o contexto e as necessidades dos alunos. Na educação infantil, isso significa estar atento aos interesses das crianças, respeitar seu tempo e oferecer propostas artísticas que estimulem a descoberta e a expressão.

A formação docente que valoriza a prática como espaço de aprendizagem favorece o desenvolvimento de competências pedagógicas alinhadas à realidade da sala de aula. Para Libâneo (2013), "a prática pedagógica é o momento de aplicação, mas também de construção do conhecimento, pois é nela que o professor verifica a viabilidade de sua ação educativa". Assim, é essencial que os cursos de formação inicial e os programas de formação continuada possibilitem vivências práticas supervisionadas, estágios, oficinas e projetos interdisciplinares que aproximem os futuros docentes do cotidiano escolar e das linguagens artísticas utilizadas com crianças pequenas.

Além disso, a prática pedagógica deve ser entendida como um espaço de criação, e não de reprodução de métodos. Barbosa (2010) argumenta que "a educação em arte deve se afastar de modelos engessados e promover a liberdade de criação, a experimentação e o diálogo com a cultura visual contemporânea". Essa postura exige do professor não apenas domínio técnico, mas também abertura para a escuta, para a improvisação e para a reinvenção constante das suas prá-

ticas.
No entanto, muitos docentes ainda relatam dificuldades em articular teoria e prática de forma efetiva. Um dos motivos é a fragmentação dos currículos formativos, que, muitas vezes, tratam os conteúdos de maneira compartimentalizada, sem estabelecer vínculos entre as disciplinas teóricas e a realidade escolar. Nesse sentido, é urgente repensar os modelos formativos, buscando integrar diferentes campos do saber e promover a interdisciplinaridade como caminho para uma formação mais completa e significativa.
A pesquisa e a reflexão sistemática sobre a prática também se mostram como estratégias potentes de articulação entre teoria e ação. Zeichner (2008) defende que "o professor reflexivo é aquele que investiga sua própria prática com o objetivo de compreendê-la e transformá-la". Ao registrar, analisar e discutir suas experiências, o professor desenvolve um olhar mais crítico sobre sua atuação, amplia sua consciência pedagógica e constrói saberes que contribuem para sua autonomia profissional.
Portanto, a integração entre teoria e prática não deve ser vista como uma etapa da formação, mas como um princípio permanente da ação docente. Ao compreender a prática como espaço de reflexão, criação e transformação, o professor de arte torna-se mais preparado para enfrentar os desafios da educação infantil, promovendo experiências artísticas que respeitam a infância, estimulam o pensamento sensível e favorecem o desenvolvimento integral das crianças.

2.4. A SENSIBILIDADE E A CRIATIVIDADE COMO COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

Na formação do professor de arte que atua na educação infantil, o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade é tão importante quanto o domínio técnico e teórico das linguagens artísticas. A sensibilidade permite ao docente perceber o universo simbólico da criança, interpretar suas manifestações expressivas e acolher suas singularidades. Já a criatividade possibilita a construção de práticas pedagógicas inovadoras, dinâmicas e adequadas às múltiplas formas de expressão presentes na infância.
Ken Robinson (2011), ao discutir a importância da criatividade na educação, afirma que "a criatividade é tão importante quanto a alfabetização, e devemos tratá-la com a mesma seriedade". Essa visão desloca a centralidade da formação técnica e valoriza o potencial criador de cada professor, enfatizando que educar por meio da arte é estimular a invenção, o sensível e o pensamento divergente. No caso da educação infantil, essa abordagem é ainda mais significativa, pois a criança aprende brincando, experimentando, testando e expressando-se por meio de símbolos, cores, formas e movimentos.
A sensibilidade, por sua vez, é indispensável para que o professor consiga estabelecer relações empáticas com as crianças, compreendendo seus interesses, suas emoções e seus modos de interagir com o mundo. De acordo com Bondía (2002), "a sensibilidade é o que nos torna capazes de sermos afetados, de nos colocarmos em relação com o outro e com o mundo de maneira ética". No ambiente da educação infantil, essa postura sensível é fundamental para construir vínculos afetivos e criar espaços acolhedores e propícios à expressão artística.
Durante o processo formativo, é necessário que o professor tenha acesso a vivências que estimulem seu próprio processo criativo e ampliem sua percepção estética. A arte-educação, nesse sentido, não pode se restringir ao ensino de técnicas ou à reprodução de modelos prontos. Como destaca Barbosa (2010), "ensinar arte é abrir possibilidades de ver, sentir, imaginar e pensar o mundo com liberdade e responsabilidade". Isso exige que o professor seja, ele próprio, um sujeito sensível às manifestações culturais e disposto a criar, improvisar e experimentar.
A criatividade também está ligada à capacidade de resolver problemas pedagógicos de forma flexível e inovadora. No cotidiano da educação infantil, é comum que surjam situações imprevistas que desafiem os planejamentos prévios. Professores criativos conseguem adaptar materiais, reinventar propostas e manter o interesse das crianças mesmo diante de limitações físicas ou institucionais. Como aponta Hernández (2000), "o professor criativo não repete fórmulas, ele reinventa o cotidiano pedagógico a partir da escuta das crianças e da observação

atenta do contexto".
Nesse sentido, é essencial que a formação do professor de arte promova ambientes de experimentação, nos quais o erro seja valorizado como parte do processo criativo, e a espontaneidade das crianças seja respeitada. Ao abandonar práticas engessadas e autoritárias, o educador se torna mais aberto ao diálogo e à construção compartilhada do conhecimento artístico. Isso favorece o surgimento de propostas mais democráticas, inclusivas e significativas.
Por fim, a sensibilidade e a criatividade não são atributos inatos, mas competências que podem e devem ser desenvolvidas ao longo da trajetória profissional. A formação docente precisa oferecer oportunidades para que o professor vivencie processos artísticos, reflita sobre sua função social e estética e construa uma prática pedagógica coerente com os princípios da educação infantil. Essas competências, quando bem trabalhadas, fortalecem o vínculo entre arte e infância, criando condições para que a criança se desenvolva integralmente, por meio da liberdade de imaginar, de sentir e de criar.

2.5. DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação do professor de arte voltada à educação infantil encontra-se atravessada por diversos desafios históricos, estruturais e políticos que influenciam diretamente a qualidade do ensino e das práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, o cenário educacional apresenta possibilidades que, se bem aproveitadas, podem transformar a atuação docente e fortalecer o papel da arte como ferramenta essencial no desenvolvimento da criança.
Entre os principais desafios, destaca-se a desvalorização histórica das artes no currículo escolar. Muitas vezes, a arte é vista como atividade complementar ou recreativa, o que compromete seu espaço formativo e o investimento na capacitação de professores para essa área. Conforme afirma Barbosa (2010), "a arte ainda é frequentemente tratada como atividade decorativa, sem reconhecimento de seu potencial formativo e transformador". Essa visão reducionista impacta diretamente na formação docente, que, por vezes, recebe carga horária reduzida ou conteúdos fragmentados nos cursos de licenciatura.
Outro obstáculo significativo é a precarização das condições de trabalho e a ausência de políticas públicas específicas que contemplem a formação em arte para a educação infantil. Muitos professores enfrentam realidades escolares com poucos recursos, turmas superlotadas e ausência de materiais adequados. Segundo Tardif (2014), "os saberes docentes são construídos em meio a contradições, tensões e limites impostos pelas condições reais de trabalho". Esse cenário exige que o professor de arte desenvolva estratégias criativas para superar barreiras e garantir experiências artísticas significativas às crianças.
Além disso, a ausência de uma formação específica voltada à infância nos cursos de arte ou a pouca articulação entre os saberes da arte e os fundamentos da educação infantil dificulta a atuação qualificada do docente nesse campo. A criança pequena demanda um olhar sensível e compreensivo, e a formação deve contemplar tanto o conhecimento das linguagens artísticas quanto o entendimento do desenvolvimento infantil em seus múltiplos aspectos. A esse respeito, Oliveira (2002) destaca que "a infância é um tempo de descobertas e invenções, e o professor precisa estar preparado para escutar, observar e mediar esse processo com afeto e intencionalidade".
Apesar dos desafios, há possibilidades potentes na formação docente para a educação infantil. Uma delas é o fortalecimento da interdisciplinaridade e da escuta das experiências da infância. A arte pode ser trabalhada de forma transversal com outras áreas do conhecimento, promovendo aprendizagens integradas e contextualizadas. Além disso, o avanço das tecnologias digitais, quando bem utilizadas, oferece novas linguagens e ferramentas que ampliam o repertório expressivo das crianças e dos professores. Como defende Hernández (2000), "a arte deve dialogar com o cotidiano e com a cultura visual que cerca os sujeitos, tornando-se um meio para a leitura crítica do mundo".
Outra possibilidade promissora é o incentivo à criação de espaços formativos colaborati-

vos, como redes de professores, grupos de estudos, oficinas pedagógicas e programas de residência artística-educacional. Esses espaços favorecem a troca de saberes entre pares, o apoio mútuo e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas. Nóvoa (1992) reforça que "é na partilha e na reflexão coletiva que o professor se constitui como sujeito ativo de sua formação".

Portanto, apesar das dificuldades, é possível promover avanços concretos na formação de professores de arte para a educação infantil, desde que haja compromisso institucional, valorização da área artística e investimento em processos formativos contínuos, reflexivos e sensíveis às particularidades da infância. Transformar os desafios em oportunidades depende de políticas públicas eficazes, de currículos mais integradores e de professores conscientes do poder da arte como linguagem formadora e libertadora.

3.CONLUSÃO

A formação do professor de arte na educação infantil revela-se como um processo complexo, contínuo e essencial para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a expressão artística como linguagem fundamental da infância. Ao longo deste artigo, discutiu-se a importância da formação inicial como base estruturante da atuação docente, bem como o papel da formação continuada no aprimoramento profissional, destacando a necessidade de espaços de estudo, reflexão e troca de experiências.

A articulação entre teoria e prática mostrou-se indispensável, uma vez que o trabalho com arte na educação infantil requer domínio técnico, conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e capacidade de adaptação criativa às realidades escolares. Além disso, as competências da sensibilidade e da criatividade foram identificadas como centrais na atuação do professor de arte, por permitirem a escuta atenta das crianças, a mediação significativa das experiências e a reinvenção cotidiana da prática pedagógica.

Foram apontados diversos desafios, como a precarização das condições de trabalho, a desvalorização da arte no currículo escolar e as lacunas na formação específica para a educação infantil. No entanto, também foram evidenciadas possibilidades transformadoras, como o fortalecimento da interdisciplinaridade, o uso consciente das tecnologias e a criação de espaços colaborativos de formação docente.

Conclui-se que investir na formação do professor de arte é investir na qualidade da educação infantil. Para isso, é necessário um compromisso coletivo entre instituições formadoras, gestores públicos e profissionais da educação, no sentido de construir propostas formativas que respeitem a complexidade da docência e reconheçam a arte como linguagem essencial para o desenvolvimento integral da criança. Apenas por meio de uma formação crítica, sensível e comprometida será possível garantir às crianças o direito de vivenciar a arte como experiência, expressão e transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernando. Currículo e interdisciplinaridade na formação de professores. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. Culturas juvenis, cultura escolar e a cultura visual: desafios e propostas para a educação artística. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 9, n. 13, p. 27-40, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel. O professor na era digital: formação e competências. Revista Intersaberes, v. 2, n. 3, p. 15-30, 2007.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ROBINSON, Ken. O elemento: descubra sua paixão muda tudo. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.
ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Revista Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 479-504, 2008.

YOGA NA ESCOLA
UMA PRÁTICA PARA A LIBERDADE

CATIA ALVES DE SENNE

RESUMO
O presente trabalho visa pensar a atividade de yoga dentro das escolas públicas, como uma prática pedagógica que busca visa bem-estar, autoconfiança e autonomia dos estudantes. Pretendemos fazer uma breve discussão acerca da relação mestre-aluno dentro do universo do Yoga relacionando-o com a pedagogia crítica, que há alguns anos pensa a sala de aula e a escola como um local de transgressão e transformação social, ou seja, a escola é vista para além de um local de transmissão de conhecimentos, mas sim como local que visa contribuir para a formação integral dos estudantes, em todos os seus aspectos – cognitivo, intelectual, social, cultural, emocional e físico. Discorreremos brevemente sobre os benefícios da prática de Yoga dentro do ambiente escolar. Por fim, concluímos que a prática de Yoga pode servir como uma importante ferramenta para transgredir o modo tradicional de lecionar e de transmitir conhecimento, como uma prática que visa o bem-estar, a autoconfiança e a autonomia dos estudantes, contribuindo não somente para o relaxamento e o desenvolvimento de foco ou atenção para que o processo de aprendizagem aconteça, mas como uma ferramenta que os auxilie a refletir sobre seu lugar no mundo, sobre seu eu interior e para que tenham condições de decidir qual caminho gostariam de seguir quando saírem da escola. Vemos dessa forma o verdadeiro papel da prática docente, qual seja, formar seres humanos para a vida, cidadãos críticos e atuantes.
PALAVRAS-CHAVE: Yoga; pedagogia crítica; escola pública; autonomia; formação integral.

1. INTRODUÇÃO

Estamos vivendo em um mundo cada vez mais estressante, seja para os adultos, seja para as crianças. O excesso de informações advindas das telas e suas redes sociais estão levando a todos a um estado de cansaço mental frequente. Estamos conectados à internet e desconectados de nós mesmos e dos que convivem ao nosso redor. Estamos rodeados de pessoas e nos sentimos sozinhos. E mesmo com muitos avanços em várias áreas da saúde, estamos adoecendo.

A prática de Yoga surgiu na Índia há milhares de anos e pode contribuir muito para que possamos parar um pouco e acalmar o turbilhão de nossa mente. Trazida para o Ocidente no final do século XIX e começo do século XX, a Yoga pode ser uma ferramenta muito importante no contexto atual para nos fazer parar e concentrar a nossa atenção, que anda dispersa devido ao grande acúmulo de estímulos e informações.

Dentro do ambiente escolar pode ser valiosa no processo de ensino e aprendizagem com os alunos. Alguns estudos já foram feitos e demonstram diversos benefícios da prática de Yoga nas escolas em crianças e adolescentes. Pretendemos com esse artigo fazer uma revisão bibliográfica sobre o assunto e contribuir para que possamos pensar em formas de auxiliar os nossos estudantes a se conectarem consigo mesmos, desenvolverem empatia com os demais colegas e conseguirem relaxar, desenvolver o foco e a atenção. A prática de Yoga, com seus métodos de meditação, respiração e posturas, traz bem-estar, autoconfiança e autonomia aos praticantes.

Trataremos inicialmente da relação mestre-discípulo que é um preceito chave dentro da prática de Yoga. A partir daí podemos pensar a relação aluno-professor dentro da chamada pedagogia crítica, que parte dos conhecimentos prévios dos alunos, sua visão de mundo, para alcançar o aprendizado. A pedagogia crítica tem seu maior expoente o pedagogo Paulo Freire e propõe que a sala de aula seja um local de transgressão e transformação social, ou seja, a escola é vista para além de um local de transmissão de conhecimentos, mas sim como local que visa contribuir para a formação integral dos estudantes, em todos os seus aspectos – cognitivo, intelectual, social, cultural, emocional e físico.

Discorreremos brevemente sobre os benefí-

cios da prática de Yoga dentro do ambiente escolar. Por fim, concluímos que a prática de Yoga pode servir como uma importante ferramenta para transgredir o modo tradicional de lecionar e de transmitir conhecimento. Vemos dessa forma o verdadeiro papel da prática docente, qual seja, formar seres humanos para a vida, cidadãos críticos e atuantes. A prática de Yoga em sala de aula se coloca como uma prática de liberdade.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O Yoga e a relação mestre-discípulo

No termo Yoga cabem múltiplas definições. Trata-se de um conceito flexível que pode ser interpretado e aplicado de diversas maneiras.

A definição mais comum e de mais fácil compreensão para o termo Yoga é a de que se trata de uma união entre corpo, mente e espírito. Entretanto, uma definição mais técnica leva em conta de que Yoga "refere-se ao conjunto enorme dos valores, atitudes, preceitos e técnicas espirituais que se desenvolveram na Índia no decurso de pelo menos cinco milênios e que podem ser vistos como o fundamento mesmo da antiga civilização indiana". Ou seja, trata-se de um nome que se refere a várias formas encontradas pelos indianos para chegar à transcendência espiritual. O Yoga congrega uma tecnologia que visa e se realiza na própria transcendência (FEUERSTEIN, 2006, p. 38).

Georg Feuerstein nos diz que a aspiração à transcendência é algo inerente à vida humana, ou seja, está presente em diversas culturas de povos distintos ao longo da nossa história. No Ocidente, desenvolvemos ao longo dos séculos formas diferentes de entender e enxergar a realidade, ou seja, de chegarmos à transcendência espiritual, e que deram origem a religiões monoteístas, em sua maioria. Atualmente, vivemos um modo de vida baseado em uma ideologia materialista que tem como princípios a objetividade, desenvolvida pela ciência dos últimos séculos. Esse modo de vida visa a objetividade, mas no fundo ocupa o papel que antes cabia às religiões, ao buscar entender e interpretar o mundo: "a ciência, como qualquer outra atividade humana, leva no seu bojo à aspiração à transcendência" (FEUERSTEIN, 2006, p. 27). Ao fim da Idade Média, com o início do sistema capitalista e as expansões marítimas levada a cabo pelos povos europeus, o Ocidente encontrou o Oriente e outras formas de ver, existir e interpretar o mundo. Esse encontro foi violento e por muito tempo o Oriente e sua cultura foram desqualificados como sendo menos civilizados ou mesmo atrasados. Atualmente, com a crise que abarca todos os aspectos de nossa vida, o Ocidente se volta para o Oriente em busca de ferramentas para compreender a Realidade em que vivemos e a nossa eterna busca pelo Eu interior. Feuerstein vê como positivo esse encontro, o diálogo entre as duas metades do planeta, que no fundo se trata de um diálogo interno de cada um de nós, dentro de nossas mentes e corações.

Uma das bases fundamentais do Yoga é a relação mestre-discípulo. Essa relação se refere à orientação de um iniciado de um lado e de outro um mestre dotado de experiência e conhecimento dos fundamentos do caminho yogue. De acordo com Feuerstein o sistema iniciático de mestres e discípulos é muito antigo, datado de mais ou menos 4.500-2.500 a.C. e se baseava na instrução do iniciado desde a sua infância nas escrituras consideradas sagradas, geralmente na casa do mestre. Cabia ao mestre orientar o discípulo em seus estudos, assim como cuidar de seu bem-estar. Ao discípulo, por sua vez, cabia zelar pelo seu mestre, honrando-o como faria ao seu próprio pai. Cumpria com atividades estipuladas e permanecia com seu mestre até completar seus estudos. Destacamos que esse sistema de ensino mestre-discípulo continuou sendo o modelo tradicional de educação na Índia.

No caso do mestre, cabe salientar que este deveria ser um preceptor ou adepto plenamente realizado, ou seja, que tenha compreensão da realidade do Espírito, do Ser Consciência-Felicidade transcendente. Do contrário, não poderá levar seu discípulo pelos caminhos da verdadeira libertação.

A relação mestre-discípulo pode ser comparada a dedicação de um pai ou uma mãe com seu filho, no sentido de orientação, preparo, dedicação e ensinamentos para a vida, ou seja, uma relação de amor que envolve

confiança, paciência e disposição de ambas as partes para com o processo (FEUERSTEIN, 2006, p. 16).

O Yoga então se trata de uma prática milenar surgida na Índia, com foco disciplina e concentração meditativa, que foi ao longo do tempo se aprimorando, se desenvolvendo e dessa forma não pode ser considerado um todo homogêneo. Reflete as próprias mudanças vividas pelo passar do tempo e é importante destacar que seu legado foi transmitido ao longo dos séculos por meio da relação mestre-discípulo. Sendo assim, trata-se de um universo multifacetado, com caminhos e teorias diversas, mas que visam em última instância a libertação.

O Hatha-Yoga, do ponto de vista histórico, é considerado uma escola e um sistema clássico, estruturado por Patanjali no século II d.C., tendo o Yoga-Sutra o seu texto fundamental, que nos diz que "a meta última do esforço yóguico é a união com a Realidade Transcendente". Patanjali define o Yoga como a "restrição dos turbilhões da consciência" (FEUERSTEIN, 2006, p. 36). O Hatha Yoga possui uma doutrina teórica filosófica que visa o desenvolvimento do potencial do corpo humano, trabalhá-lo e fortalecê-lo objetivando a realização do Si Mesmo, pois os estados de êxtase, como o samadhi, não são realidades puramente mentais, mas sim atuam sobre nosso corpo em geral, sistemas nervoso, hormonal, dentre outros, "a própria iluminação é algo que acontece com o corpo inteiro" (FEUERSTEIN, 2006, p. 66).

Foram definidos oito passos do caminho do Yoga, a saber: yamas, nyamas, ásanas, pranayamas, pratyahara, dharana, dhyana, samadhi. Os yamas e nyamas se referem a disciplinas internas e externas relacionadas a valores e princípios éticos e morais, como a não violência, a verdade, o desapego, o autoestudo, a disciplina, o contentamento, entre outros. Os "ásanas são posturas psicofísicas; os pranayamas são técnicas de controle de respiração; pratyahara é a abstenção dos sentidos; dharana refere-se à concentração; dhyana é definida como a meditação e o oitavo e último passo, samadhi como integração" (SIMÕES et. Al. 2019).

O Yoga foi desenvolvido tendo como base tradições culturais, espirituais e culturais da sociedade indiana de modo tão complexo que não há dúvidas quanto ao seu potencial de possibilidades visando o aprimoramento humano e melhores formas de convívio consigo mesmo e com o mundo. Quando transportado para o Ocidente, temos que relevar suas mudanças, transformações, ou podemos dizer adaptações, para que possa ser praticado na nossa cultura, tão diversa da indiana. O sincretismo religioso, algo tão interessante no contato entre culturas diferentes é uma consequência e gostaríamos de destacar seu lado positivo. Sendo assim, o Yoga já é praticado no Brasil há muitos anos e a cada ano ampliam o número de seus praticantes. Diversas pesquisas indicam seus benefícios amplos para a saúde física e mental e para o convívio social. A prática do Yoga se expande em diversos locais, hoje compondo além de escolas com uma ampla variedade de linhas teóricas e práticas, faz parte do sistema de saúde pública, o SUS, compondo as práticas integrativas visando a saúde o bem-estar . Destacamos que a prática de Yoga pode ser destinada a diversas faixas etárias, inclusive com as crianças, servindo como importante ferramenta para contribuir para o desenvolvimento integral em sua formação.

Gostaríamos com esse trabalho de contribuir de alguma forma com a discussão sobre as possibilidades da prática de Yoga para crianças no período escolar, dentro das escolas públicas. Para isso vamos fazer um breve percurso na proposta da pedagogia crítica, que vem sendo desenvolvida nas escolas há alguns anos e nos abre diversas possibilidades de diálogos e práticas visando o aprimoramento humano de nossas crianças para uma vida em sociedade mais plena.

2.2. A pedagogia crítica e a educação como prática para a liberdade

Há muito tempo que a prática escolar desenvolvida vem sendo discutida e repensada sobre novas bases, valores e propósitos. Desde que o modelo ocidental de escola foi criado, a discussão sobre sua eficácia e metodologia existe. O modelo no qual a sala de aula é disposta em formato de carteiras voltadas para frente, no qual os alunos não de-

vem conversar ou interagir entre si, devem se comportar por meio de um modelo de disciplina autoritária e a posição do professor é colocada como o depositário de todo o conhecimento que devem receber sem questionar. Esse modelo de educação, conhecido por educação bancária, no qual o professor deposita o conhecimento nos alunos e estes apenas absorvem, e ao final de um período são cobrados pelo que foi apreendido, como em um banco, há muito é criticado, tendo como um dos principais intelectuais críticos desse modelo, o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, que possui diversos livros e é reconhecido no mundo todo por seus trabalhos voltados para uma educação voltada para a liberdade, autonomia e livre de qualquer opressão.

Trata-se de um modelo que é criticado por diversas razões, primeiro porque não se enquadra no objetivo da escola que seria desenvolver o estudante em todos os seus aspectos, em toda a sua integralidade psíquico-física, social, cultural, etc. Além de que é um modelo que não respeita a criança em seu desenvolvimento cognitivo, que depende de interação com seus adultos cuidadores e com outras crianças. E, principalmente, não visa desenvolver o pensamento crítico, para que reconheça formas de autoridade, violência e não prepara o estudante para a vida em comunidade.

Faremos um breve percurso sobre o papel do professor e da escola, e principalmente da relação professor-aluno pelo viés da pedagogia crítica, utilizando como base o estudo de bell hooks, intitulado "Ensinando a transgredir – A educação como prática da liberdade" . Esse trabalho trata do papel do professor e sua função social e pode ser relacionado com a prática do Yoga, no sentido de que ambos visam a nossa liberação, a nossa liberdade; ambos visam auxiliar o ser humano em sua formação, a se reconhecer como pessoa, a definir sua identidade no mundo e transcendê-la, isso com o auxílio de um professor/mestre.

bell hooks destaca nesse trabalho que a educação como prática para a liberdade é uma vocação com um aspecto sagrado, no qual o professor não partilha somente informações, mas sim participa do desenvolvimento intelectual e espiritual de seus alunos. Baseada na pedagogia crítica de Paulo Freire, hooks acredita que os alunos precisam ser participantes ativos, não consumidores passivos. A sala de aula deve ser vista como um ambiente onde professores e alunos interagem como seres humanos integrais, desenvolvendo não somente o "conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo" (hooks, 2017, p. 27).

Para que isso aconteça a autora destaca que os professores precisam ter um

"compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos. Thich Nhat Hanh ressalta que 'a prática do curador, do terapeuta, do professor ou de qualquer profissional de assistência deve ser dirigida primeiro para ele mesmo. Se a pessoa que ajuda estiver infeliz, não poderá ajudar a muita gente'". (hooks, 2017, p. 28)

Ou seja, pouco se valoriza o cuidado com quem ensina, o bem-estar espiritual do professor, o cuidado com a alma. E se este está doente, como poderá ajudar outras pessoas? E a autora vai além, destaca que a educação tradicional estimula que professores se coloquem nesse papel de intelectuais destituídos de corpos, de emoções, com uma cisão entre mente, corpo e espírito. hooks salienta que foi a obra de Paulo Freire que a fez refletir e pensar estratégias alternativas de aprender e ensinar. A pedagogia crítica proposta pela autora propõe uma educação como prática para a liberdade que parte de uma premissa de que os professores se autoatualizem, ou seja, busquem formas de romper com a cisão entre mente e corpo, busquem o seu bem-estar, encontrem formas de se realizarem consigo mesmos antes de entrarem em sala de aula (hooks, 2017, p. 31).

Outra questão importante de sua reflexão passa pelo papel do aluno. Uma pedagogia engajada passa pela valorização da expressão do aluno, que é visto como um ser ativo no processo de ensino e aprendizagem.

“Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo.” (hooks, 2017, p. 35)

Ou seja, os professores ao praticarem uma pedagogia engajada, saem da posição de única voz dentro da sala de aula e compartilham experiências e diferentes narrativas e convidam dessa forma os alunos a se expressarem. A autora reforça que os professores precisam praticar estar presentes em mente, corpo e espírito, e que para isso precisam se autoatualizar, somente assim conseguirão aumentar sua capacidade de viver profunda e plenamente, e proporcionar aos alunos essa visão mais ampla de suas formações na escola (hooks, 2017, p. 36).
Quando a autora fala em autoatualização do professor, como um processo que é necessário para uma educação como prática de liberdade, faz referência à capacidade de nós seres humanos compreendermos nosso papel no mundo, nossas identidades, nossas emoções, ou seja, nos voltarmos para nosso interior, visando compreender como nossa mente funciona, como nossos corpos reagem, em uma conexão corpo, mente e espírito, ou seja, se trata de uma busca por nosso Eu transcendente, do qual Feuerstein nos comentou acima, como critério básico para que um mestre possa instruir um aluno, sem isso, o preceptor não poderá ajudar o seu discípulo no processo de enfrentamento do “oceano da existência fenomênica”. O autor destaca ainda que a relação entre mestre e discípulo “envolve a confiança, o amor e a disposição de ser posto à prova e transpor os limites impostos pela própria imaginação” (FEUERSTEIN, 2006, p. 16 e 42). Como podemos pensar no processo de aprendizagem onde não há essa relação de confiança, onde há um distanciamento entre professor e aluno, onde não há sentimentos, trocas, no fundo, amor?
Sabemos que a relação mestre-discípulo que ocorre no Yoga há milhares de anos não pode ser transposta assim literalmente para relação professor-aluno desenvolvida no Ocidente. Mas podemos pensar em modos de melhorar o processo de ensino-aprendizagem em um mundo tão caótico em que vivemos por meio da prática de Yoga, uma tecnologia que pode servir para auxiliar no processo educativo em nossas salas de aula. Nossa proposta não seria pensar somente nos benefícios que a prática de Yoga pode trazer aos alunos, no processo de melhorar suas capacidades cognitivas, sociais, físicas e de atenção, mas também na capacidade de os alunos e os professores conseguirem se conectar consigo mesmos em primeiro lugar para poderem estabelecer relações mais profundas que auxiliem no percurso educativo que passam em salas de aula durante as suas infâncias e adolescências.
A educação integral é um conceito que não significa mais tempo das crianças na escola e sim uma prática que visa um trabalho pedagógico que leve em consideração todas as dimensões da vida dos envolvidos: intelectual, social, cultural, emocional e física. A perspectiva da educação integral tem como objetivos emancipar o sujeito e torná-lo livre para as suas escolhas futuras, visa também reduzir a desigualdade social, a luta pelos direitos humanos e pela justiça social. No Brasil, essa perspectiva possui amparo legal na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e faz parte do Currículo da Prefeitura de São Paulo, como política pública de educação .
Sendo assim, gostaríamos de contribuir com esse trabalho nesse processo de desenvolvimento integral da criança das escolas públicas. Para isso pensamos que o Yoga pode ser uma importante ferramenta nesse processo, desde que adaptado às condições e à realidade das escolas e das crianças.

2.3. Os benefícios do Yoga na sala de aula

Os estudos científicos desenvolvidos no Ocidente com relação aos benefícios que a prática de Yoga proporciona aos praticantes já existem há algum tempo e tem despertado interesse dos cientistas a cada dia. Já os es-

tudos sobre os benefícios da prática de Yoga na sala de aula das escolas com crianças e adolescentes são mais recentes e escassos, necessitam mais aprofundamento, mas já nos indicam diversas benesses com relação à disciplina, foco, desenvolvimento integral da criança e adolescente, em todos os aspectos sejam físicos, sociais, emocionais, comportamentais, espirituais e mentais.

Os trabalhos recentes sobre o assunto destacam o potencial do Yoga para a melhora da capacidade cognitiva e comportamental dos alunos praticantes, na redução nos sintomas de ansiedade e depressão em jovens e crianças e na contribuição para o relaxamento e consciência desse estado do ser.

Destacaremos dois trabalhos de revisão de literatura sobre esse tema realizados no Brasil. O primeiro trabalho de SIMÕES, B. B.; MIZUNO, J.; ROSSI, F . realiza uma pesquisa em diversas plataformas de publicação de trabalhos científicos sobre o tema Yoga para crianças. O estudo realizou um recorte temporal de 2007 a 2017 e encontrou apenas 16 trabalhos relacionados à temática. Destaca que o Yoga pode ser adaptado à infância e ao contexto escolar por meio de diversas práticas, como jogos e brincadeiras, que estudos indicam uma variedade de benefícios da prática, entretanto há preconceito, por ser confundido com religião, o que cria diversas barreiras ainda para a sua aplicação. O estudo conclui que no geral diversos benefícios à criança foram confirmados pelos trabalhos analisados, sejam "físicos, motores, psicológicos, sociais, comportamentais, espirituais e mentais, contribuindo assim, para a formação do ser integral" e destacam a potencialidade da prática no contexto escolar, além de que novos estudos precisam ser feitos visando democratizar o Yoga e criar uma "cultura do Yoga na infância".

O segundo trabalho que destacamos foi o de FREITAS, M . Trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado em 2022 para a conclusão do curso de Educação Física e que fez uma revisão bibliográfica demonstrando a importância do Yoga, especificamente do Hatha-Yoga, no ambiente escolar. Esse trabalho fez uma seleção mais específica dos estudos em plataformas digitais e com as palavras-chave: Yoga, Hatha-Yoga, Criança, Respiração e Meditação. Encontrou 14 artigos, mas seu processo de pesquisa a fez se debruçar sobre quatro. Concluiu que há uma escassez de trabalhos referentes ao Hatha-Yoga na área científica e acadêmica e dos trabalhos analisados pela autora há claras evidências que a prática do Hatha-Yoga e suas técnicas de posturas, meditação, respiração e sua filosofia proporcionam diversos benefícios ao desenvolvimento da criança, que passam pela parte física como desenvolvimento motor, coordenação, equilíbrio, flexibilidade e até questões mentais e psicológicas como lidar com as emoções, ansiedade e stress, ou seja, conclui que se trata de importante ferramenta para o desenvolvimento integral da criança e a possibilidade de uma vida plena.

Percebemos a imensa contribuição do Yoga para a educação nas conclusões dos trabalhos acima. Por fim, gostaríamos de concluir com um trabalho que realizou uma pesquisa prática visando detectar a percepção das crianças e de seus responsáveis quanto aos efeitos da prática regular de Yoga realizada na escola. CORRÊA, E.M e COSTA, P.H.L no artigo "Yoga nas escolas: percepção de crianças e seus responsáveis sobre seus efeitos" também concluíram que o Yoga trouxe melhoras na calma, concentração e qualidade das relações sociais após 12 semanas de prática regular de Yoga na escola. Entretanto, gostaríamos de destacar uma outra conclusão, muito importante, que trata da adaptação da prática de Yoga para a sua aplicabilidade na realidade das escolas públicas. Sendo assim, o estudo se dedicou a estudar a percepção das crianças e de seus responsáveis sobre os efeitos da prática do Yoga no comportamento infantil em uma escola pública localizada na periferia da cidade de São Paulo.

O estudo foi baseado em entrevistas realizadas após um período de 12 semanas de prática regular entre os alunos e os seus responsáveis. Os autores discutem que há evidências de que a prática de Yoga aumenta a capacidade de planejar e executar tarefas cognitivas e que isso foi comprovado com os resultados da pesquisa: "os responsáveis afirmaram perceber seus filhos/as mais tranquilos, concentrados e as crianças rela-

taram que as aulas de Yoga lhes trouxeram calma e uma sensação de bem-estar". Outro resultado foi a melhora nas relações interpessoais durante o período de prática, autoconfiança, segurança e autoestima, o que os autores destacam de extrema importância já que o estudo foi baseado em crianças em vulnerabilidade social, e a prática de Yoga os auxiliou a lidar com situações adversas, ou seja, atuou na mudança de comportamento. (CORRÊA; COSTA, 2021).

As autoras expõem, por fim, que o estudo foi feito com um grupo pequeno e assim não podem garantir a generalização dos resultados e que a prática de Yoga foi realizada no contraturno escolar ou seja, fora do horário de aula, o que dificultou o interesse e assiduidade, o que as autoras concluem não ser o mais recomendado.

Concluem que o estudo foi orientado para a o que transcendia a realização em si, por meio de posturas, exercícios respiratórios e meditação. Abordavam também questões ligadas a comportamentos éticos, alimentação saudável, autoconhecimento, respeito ao meio ambiente, senso de coletividade, a consciência de si e do outro. Ou seja, a prática de Yoga transcende os muros da escola e reforça que se volta para a formação integral das crianças.

Sabendo do amplo espectro de benefícios e das dificuldades de se inserir a prática dentro das escolas públicas as autoras propõem uma solução que passa por se pensar estratégias de se inserir alguns elementos do Yoga no cotidiano escolar, como práticas respiratórias e de concentração, em sessões de curta duração e com frequência diária, não somente nas aulas de Educação Física. Para isso haveria a necessidade de formação dos professores da rede pública, com aprovação das Secretarias de Educação, para serem capacitados a ministrar a prática. O estudo demonstrou com muita eficácia por meio de seus resultados que o Yoga pode ser um instrumento importante para contribuir para a formação e saúde integral das crianças.

3. Conclusão

Depois desse percurso nas bases do Yoga e da pedagogia crítica e sabendo dos diversos benefícios da prática de Yoga não somente para crianças, mas para todos, concluímos que a democratização do acesso às práticas de Yoga serviria para o bem-estar de toda a humanidade. E vimos que não há lugar melhor para inserimos o Yoga do que nas escolas públicas, como forma de transgredir as práticas tradicionais de educação e podermos pensar na formação integral dos estudantes. Principalmente no contexto atual, de tanto adoecimento mental e psíquico advindo do excesso no uso de telas e diminuição do convívio social.

Os seres humanos em sua vida em coletividade reforçam práticas sociais ao mesmo tempo que as transcendem, as transmutam. O Yoga é um belo exemplo disso. Trata-se de uma prática milenar, que tomou diversos vieses e que se espalhou pelo mundo, mas sabemos que sua essência continua a mesma, qual seja, a transcendência espiritual.

A educação pública brasileira possui diversas dificuldades, mas quando abordamos o papel do professor e a aura que envolve a docência, percebemos sua capacidade de poder mudar o mundo. Cabe a nós adultos, não somente à escola, guiarmos nossas crianças nessa trajetória maluca que é a vida. Concluímos que a Yoga é uma importante ferramenta para nos ajudar a viver melhor, por isso destacamos a importância da democratização do acesso a essa ferramenta, que auxiliaria a escola a se colocar como um lugar de transformação social, conforme nos legou os ensinamentos de Paulo Freire – a educação como prática de liberdade e autonomia. Deve-se a isso o verdadeiro papel da prática docente, qual seja, formar seres humanos para a vida, cidadãos críticos e atuantes. A Yoga dentro do ambiente escolar pode ser uma prática de liberdade e autonomia.

Referências Bibliográficas

bell hooks. Ensinando a transgredir – A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

CORRÊA, E.M.; COSTA, P.H.L. "Yoga nas escolas: percepção de crianças e seus responsáveis sobre seus efeitos". Revista Pensar a Prática, v. 24, 2021.

FEUERSTEIN, Georg. A tradição do Yoga – História, Literatura, Filosofia e Prática. São Paulo: Editora Pensamento, 2006.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
FREITAS, M. "A importância do Yoga no ambiente escolar: estudo de revisão bibliográfica". Repositório Universitário da Ânima (RUNA). Jun, 2022.
SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Educação Integral: política São Paulo educadora. São Paulo: SME/COPED, 2020. SIMÕES, B. B.; MIZUNO, J.; ROSSI, F. "Yoga para crianças: um estudo de revisão sistemática da literatura Yoga". Revista Cocar, v. 13, n. 27, set./dez. 2019.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA OS BEBÊS E CRIANÇAS

CÁTIA BORGES DA ROCHA

RESUMO

Este artigo discute a importância da leitura na primeira infância, destacando seus impactos no desenvolvimento global dos bebês e das crianças pequenas. A leitura, quando inserida desde os primeiros anos de vida, atua como uma ponte entre o afeto e o conhecimento, contribuindo para o amadurecimento da linguagem, da imaginação e do pensamento crítico. Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo e emocional, a leitura fortalece os vínculos entre adultos e crianças, criando momentos de escuta, acolhimento e construção de memórias afetivas. A partir de uma pesquisa bibliográfica, o estudo percorre quatro eixos principais: a relevância da leitura na infância; a relação entre leitura e vínculo afetivo; os efeitos da leitura no desenvolvimento da linguagem e do pensamento; e caminhos possíveis para incentivar essa prática nos contextos familiar e escolar. São apresentados autores consagrados da área da educação, psicologia e linguagem, que reforçam a leitura como direito e necessidade fundamental para a formação humana. Conclui-se que incentivar a leitura desde cedo é uma forma de garantir à criança não apenas o acesso à palavra escrita, mas também oportunidades mais amplas de expressão, escuta e construção de sentidos sobre si e sobre o mundo.

Palavras-chave: Leitura Na Infância. Desenvolvimento Infantil. Vínculo Afetivo.

1 INTRODUÇÃO

Desde os primeiros meses de vida, os bebês já estão mergulhados num mar de sons, olhares e sensações. É como se o mundo, aos poucos, fosse se apresentando em suaves ondas e a leitura, mesmo que ainda sem letras reconhecidas, já pode fazer parte dessa travessia. Ler para bebês e crianças pequenas não é só contar histórias, é construir pontes invisíveis entre o afeto e o aprendizado, entre o brincar e o pensar.

A leitura nessa fase tão delicada da vida tem um valor enorme, ainda que nem sempre seja enxergada com o devido peso. Justamente por isso, este tema chama atenção e merece ser discutido. Afinal, num tempo em que o imediatismo e as telas tomam conta do dia a dia, parar para ler com uma criança se torna quase um ato de resistência e também de amor. É um momento de conexão, de silêncio cheio de significado, de imaginação solta feito pipa ao vento.

Portanto surge um problema: mesmo com tantos estudos apontando os benefícios da leitura desde o berço, ainda se vê pouca prática, tanto nas casas quanto nas instituições de educação infantil. Por quê? O que impede os adultos de mergulharem com as crianças nesse universo encantado das histórias? Será que falta tempo? Informação? Ou será que muitos ainda não se deram conta do quanto uma história pode transformar?

Partindo dessas questões, levanta-se a hipótese de que a leitura é pouco presente na rotina dos bebês e das crianças não por falta de interesse delas que, aliás, se encantam com cada entonação, imagem e gesto, mas por falta de conhecimento ou estímulo por parte dos adultos. Por outro lado, acredita-se que, quando essa prática é inserida desde cedo, ela fortalece o vínculo afetivo, amplia a linguagem, aguça a curiosidade e planta o gosto pelo saber.

Diante disso, o objetivo geral deste artigo é refletir sobre a importância da leitura para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas. Entre os objetivos específicos, destacam-se: compreender de que forma a leitura contribui para o vínculo entre adultos e criança; analisar os efeitos da leitura no desenvolvimento da linguagem e do pensamento; e sugerir caminhos possíveis para incentivar essa prática no ambiente familiar e escolar.

A metodologia adotada será uma pesquisa bibliográfica, baseada em autores e documentos que se dedicam ao estudo da leitura na primeira infância. O objetivo é costurar

o conhecimento teórico com a prática cotidiana, de modo que o texto sirva como um convite: que mais adultos se sintam tocados a ler, contar e encantar, oferecendo às crianças não apenas palavras, mas mundos inteiros para descobrir.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Desde os primeiros meses de vida, os bebês já demonstram interesse por vozes, ritmos e sons. O momento da leitura, mesmo que eles ainda não compreendam as palavras, pode ser extremamente enriquecedor. Ler para um bebê é muito mais do que um simples passatempo: é um gesto de afeto, uma forma de comunicação que fortalece laços e estimula sentidos. Segundo Abramovich (2006, p. 11), "quem lê para uma criança oferece um presente: a possibilidade de descobrir o mundo das palavras, do pensamento e da imaginação".

O contato precoce com os livros proporciona uma série de benefícios no desenvolvimento infantil. Ainda que a criança não fale ou não saiba ler, ela já observa, escuta, interpreta expressões e se encanta com imagens. É nesse processo que a leitura vai tecendo, pouco a pouco, as primeiras estruturas da linguagem e do pensamento. Para Silva (2012), “a leitura desde os primeiros anos de vida favorece o desenvolvimento da linguagem oral, das emoções e da criatividade”.

Além do aspecto linguístico, a leitura também colabora para o fortalecimento dos vínculos afetivos. Quando um adulto se dispõe a ler com calma, com entonação e carinho, cria-se um momento único de atenção e presença. Essa troca fortalece a relação entre leitor e ouvinte, gerando uma sensação de segurança emocional. De acordo com Britto et al. (2005), o envolvimento afetivo durante a leitura estimula não apenas o interesse pelas histórias, mas também o desenvolvimento emocional da criança.

Outro ponto importante é que a leitura para bebês e crianças pequenas amplia o vocabulário, mesmo que de forma inconsciente. Cada palavra ouvida e repetida ajuda a compor uma rede de significados que será essencial nos anos seguintes, quando a criança for alfabetizada. Conforme Teberosky e Colomer (2003), o contato com diferentes gêneros e estruturas textuais na primeira infância contribui para a formação de leitores críticos e autônomos.

Mesmo sem saber decifrar letras, os pequenos leitores já demonstram interesse por livros. Eles viram páginas, apontam figuras, repetem frases e criam enredos próprios. É nessa experimentação que se constrói a familiaridade com o objeto livro, algo que será fundamental no processo de letramento. Para Soares (2003), o letramento se inicia muito antes da alfabetização formal, e o contato lúdico com os livros é parte essencial desse processo.

A escola tem um papel fundamental nesse cenário. Quando os espaços educativos reconhecem a importância da leitura desde os primeiros anos, criam-se ambientes mais ricos e estimulantes. Professores que leem com frequência para seus alunos contribuem não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação de cidadãos mais sensíveis e atentos ao mundo ao seu redor. Como afirma Barbosa (2010, p. 32), “a leitura compartilhada deve ser um hábito cotidiano nas instituições de Educação Infantil”.

Além da escola, a família também exerce influência direta no gosto pela leitura. Crianças que crescem em ambientes onde os adultos leem e valorizam os livros tendem a reproduzir esse comportamento. O exemplo, nesse caso, vale mais do que mil palavras. De acordo com Morais (1997, p. 17), "a família é a primeira mediadora entre a criança e o mundo da linguagem, e sua atuação é decisiva nos primeiros contatos com a leitura".

No entanto, é preciso lembrar que incentivar a leitura não requer grandes recursos financeiros. Livros podem ser emprestados de bibliotecas, trocados entre famílias ou mesmo improvisados com materiais recicláveis. O mais importante é o gesto, a intenção e o tempo dedicado. Segundo Cunha (2001, p. 6), “ler para uma criança é um ato de cuidado, um investimento afetivo e educativo que não exige muito, mas que oferece muito

em troca".
O que se observa, portanto, é que quanto mais cedo a leitura entra na vida da criança, maiores são os benefícios para sua formação integral. A leitura estimula a escuta, a atenção, a empatia, a capacidade de imaginar e resolver problemas. Como bem sintetiza Bettelheim (1980, p. 19), "as histórias ajudam as crianças a dar sentido à vida, a organizar emoções e a encontrar um lugar seguro no mundo".
Diante de tantos aspectos positivos, fica clara a necessidade de incluir a leitura como parte da rotina desde os primeiros anos. Seja em casa ou na escola, com livros simples ou sofisticados, o importante é abrir portas para que os bebês e as crianças pequenas descubram o prazer de ouvir e contar histórias. É como oferecer asas invisíveis: mesmo antes de aprenderem a andar, elas já podem voar com a imaginação.

2 A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA PARA O VÍNCULO ENTRE ADULTOS E CRIANÇA

Ler para uma criança é muito mais do que ensinar palavras é um jeito de dizer "eu estou aqui com você". No silêncio entre uma frase e outra, no ritmo da voz que muda de tom a cada personagem, nasce um espaço de intimidade. É ali, no colo, no sofá ou no tapete da sala, que adultos e crianças se encontram de verdade. A leitura, quando feita com afeto, vira um fio invisível que costura corações, fortalecendo os laços entre quem lê e quem escuta.
Nos primeiros anos de vida, a criança precisa sentir-se segura, acolhida e amada. Essa segurança emocional não nasce de grandes gestos, mas de pequenas rotinas cheias de cuidado e ler juntos é uma delas. Segundo Bowlby (1984), o vínculo afetivo entre cuidador e criança é a base sobre a qual o desenvolvimento emocional se sustenta. E momentos como a leitura compartilhada reforçam esse elo, criando um ambiente de confiança e presença.
É durante a leitura que o adulto se dedica exclusivamente à criança. Os olhos se encontram, os risos se misturam, e as emoções das histórias passam a ser sentidas a dois. Isso gera um tipo de conexão que nem sempre acontece em outras atividades do dia a dia. De acordo com Britto et al. (2005), essas interações afetivas são fundamentais para que a criança se sinta valorizada e ouvida, algo essencial para o fortalecimento do vínculo.
A leitura permite que adulto e criança explorem juntos o mundo da imaginação. É como embarcar num mesmo barco rumo a terras desconhecidas. Cada história lida é uma oportunidade de conversa, de troca de ideias, de acolhimento de sentimentos. Segundo Abramovich (2006), ler junto é dividir sonhos e descobrir, em conjunto, diferentes formas de ser e estar no mundo.
Mesmo os bebês que ainda não falam participam dessa experiência com o corpo inteiro: olham com atenção, balbuciam, tocam as páginas, reagem às expressões do adulto. Isso mostra que a leitura não é um ato passivo, mas uma dança de interações. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil acontece por meio da interação social, e é exatamente isso que a leitura proporciona um diálogo entre dois mundos que se encontram.
Outro aspecto importante é que, ao ler para a criança, o adulto transmite valores, emoções e até memórias afetivas. Histórias repetidas, por exemplo, viram rituais. Aquela leitura antes de dormir, todos os dias, pode se tornar um marco afetivo, algo que a criança vai lembrar por toda a vida. Para Colomer e Camps (2002), o ato de compartilhar leituras constrói um repertório emocional comum, fortalecendo o sentimento de pertencimento.
Na correria da vida moderna, encontrar tempo de qualidade com as crianças pode ser um desafio. Nesse cenário, a leitura surge como um refúgio. Um tempo em que se desliga o celular, se desacelera o passo, e se mergulha na história com presença verdadeira. Segundo Morais (1997), a leitura em voz alta cria um espaço privilegiado de escuta e acolhimento, fortalecendo vínculos que sustentam o desenvolvimento emocional da criança.
Vale lembrar que esse vínculo não se forma apenas com pais e mães, mas também com avós, tios, professores e cuidadores. Qualquer adulto que se disponha a ler com

carinho já está construindo uma ponte de afeto. Para Silva (2012), a leitura mediada é uma ferramenta poderosa de aproximação, porque cria um canal direto de comunicação sensível entre o adulto e a criança.

Essa relação criada através da leitura tem impactos duradouros. Crianças que vivem essas experiências costumam desenvolver mais empatia, mais abertura para o diálogo e maior segurança emocional. Como afirma Bettelheim (1980), os contos ajudam a criança a nomear sentimentos, a entender seus medos e a perceber que não está sozinha em suas emoções e isso é profundamente acolhedor.

É importante lembrar que a leitura não exige perfeição. Não é preciso ler com vozes engraçadas ou saber interpretar como um ator. O que a criança mais deseja é estar ali, junto, sentindo que aquele momento foi feito só pra ela.

2.3 OS EFEITOS DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DO PENSAMENTO

A leitura tem o poder de abrir caminhos dentro da mente. Quando uma criança ouve uma história, ela não está apenas escutando palavras: está ativando ideias, construindo imagens mentais, fazendo conexões com aquilo que já viveu ou imaginou. É como se, a cada página virada, seu pensamento desse um salto para mais longe. Para Marcuschi (2008), a linguagem é, antes de tudo, uma forma de ação no mundo e a leitura, desde cedo, amplia a capacidade da criança de agir e pensar com mais complexidade.

Durante a leitura, o vocabulário da criança cresce feito árvore bem cuidada: cada nova palavra ouvida é como uma folha que se soma ao todo. Mesmo que ela não entenda tudo de imediato, vai armazenando sons, expressões e sentidos que, aos poucos, se integram ao seu modo de falar e pensar. De acordo com Antunes (2003), quanto mais cedo se inicia o contato com os textos orais e escritos, mais rico se torna o repertório linguístico e mais fluida será a produção oral e escrita no futuro.

A leitura estimula a escuta atenta, o raciocínio lógico e a capacidade de formular hipóteses. Ao acompanhar o enredo de uma história, a criança se vê diante de situações-problema, de escolhas morais, de personagens que sentem, erram e aprendem. Isso tudo alimenta sua capacidade de refletir, de se colocar no lugar do outro e de organizar pensamentos mais abstratos. Segundo Koch (2015), ler desenvolve a competência discursiva e amplia os modos como a criança interpreta e interage com o mundo.

Outro ponto importante é que a leitura ajuda a criança a compreender melhor a estrutura da linguagem. Ao ouvir histórias bem construídas, com começo, meio e fim, ela começa a reconhecer padrões, identificar tempos verbais, perceber como as palavras se encadeiam para formar sentidos. Isso será essencial mais adiante, no processo de alfabetização e produção de textos. Para Kleiman (1995), a familiaridade com diferentes gêneros textuais desde cedo fortalece a consciência linguística e a habilidade de leitura crítica.

As histórias também alimentam o pensamento criativo. Ler não é apenas absorver conteúdos, mas também imaginar soluções, criar cenários, antecipar desfechos. A criança passa a brincar com as ideias, a buscar sentido no que lê e ouve. Para Piaget (1998), o desenvolvimento cognitivo ocorre à medida que a criança interage com o mundo e reorganiza suas estruturas mentais e a leitura é uma dessas interações ricas e desafiadoras.

A leitura contribui diretamente para o desenvolvimento da linguagem oral. Crianças que têm o hábito de escutar histórias desenvolvem maior fluência na fala, utilizam frases mais completas e expressam melhor suas emoções. Como destaca Dolz e Schneuwly (2004), o domínio dos gêneros orais e escritos é construído na prática social da linguagem, e a leitura compartilhada é um espaço privilegiado para esse aprendizado.

A leitura também desperta o gosto pela comunicação. Ao ouvir uma história que mexe com suas emoções, a criança sente vontade de contar, perguntar, comentar e é nesse movimento que ela amplia sua capacidade de se expressar. Para Bezerra (2012), quanto mais ricas e variadas forem as experiências linguísticas na infância, maior será o domínio da linguagem nas fases seguintes do de-

senvolvimento.
Vale lembrar que a leitura não precisa ser limitada aos livros. Anúncios, rótulos, placas, canções, poemas e até receitas podem se transformar em fontes valiosas de linguagem. O importante é manter viva a curiosidade da criança, ajudando-a a perceber que o mundo é feito de textos e que ela pode, sim, interagir com todos eles. Segundo Rojo (2009), a linguagem está em tudo, e é papel do educador e do mediador tornar essas práticas significativas.
Outro aspecto a considerar é que a leitura atua também na construção do pensamento crítico. Desde pequenas, as crianças podem aprender a observar diferentes pontos de vista, a questionar atitudes dos personagens, a entender que o mundo não é feito de respostas prontas. Como afirma Bakhtin (2011), o diálogo é a base do pensamento e a leitura é um convite permanente ao diálogo.
Por tudo isso, é possível afirmar que a leitura na infância é um terreno fértil para o florescimento da linguagem e do pensamento. É através dela que a criança aprende a nomear o mundo, a organizar suas ideias, a criar pontes entre o que sente e o que entende. Quando se lê para uma criança, não se está apenas contando uma história: está se ajudando a construir uma mente que pensa, sente, fala e transforma.

2.4 CAMINHOS POSSÍVEIS PARA INCENTIVAR A LEITURA NO AMBIENTE FAMILIAR E ESCOLAR

Incentivar a leitura na infância é como regar uma plantinha todos os dias: exige cuidado, presença e um olhar atento para o tempo da criança. Mas, ao contrário do que muitos pensam, não é preciso grandes investimentos ou técnicas sofisticadas. O mais importante é criar um ambiente onde os livros sejam bem-vindos e a leitura aconteça com afeto e naturalidade. Afinal, como lembra Paulo Freire (1996), “ler é, antes de tudo, um ato de amor”.
No ambiente familiar, tudo começa com o exemplo. Quando a criança vê os adultos lendo seja um livro, uma revista ou até uma receita de bolo, ela percebe que a leitura faz parte da vida. Isso desperta sua curiosidade e vontade de imitar. Segundo Abramovich (1997), o adulto leitor é o principal modelo para a criança, pois não se pode levar ninguém ao mundo da leitura sem estar, de fato, mergulhado nele.
Além do exemplo, é fundamental reservar momentos específicos para ler junto. Pode ser antes de dormir, depois do banho ou em uma tarde de domingo. O importante é que a leitura se torne um ritual gostoso, um tempo de qualidade compartilhado. Para Bamberger (1995), crianças que ouvem histórias lidas por adultos desenvolvem uma atitude positiva em relação à leitura, associando-a ao prazer e à afetividade.
Outro caminho importante é oferecer livros adequados à faixa etária da criança, com linguagem acessível, ilustrações atrativas e temas que dialoguem com seu universo. Mas isso não significa que o acervo precisa ser grande. Poucos livros bem escolhidos e bem utilizados já fazem uma grande diferença. Como ressalta Cagliari (2009), o essencial é que a criança tenha acesso e liberdade para manusear os livros de forma autônoma.
As bibliotecas públicas e comunitárias também são fortes aliadas. Muitas famílias não têm condições de comprar livros, mas podem usufruir desses espaços. A ida à biblioteca pode se tornar um passeio prazeroso, que aproxima a criança do universo da leitura. Segundo Soares (2004), democratizar o acesso ao livro é uma das formas mais eficazes de garantir o direito à leitura desde cedo.
No ambiente escolar, é essencial que a leitura vá além da obrigação. Os momentos de leitura devem ser pensados como oportunidades de encantamento, e não apenas de avaliação. Professores que leem com paixão, que escolhem bem os textos e que conversam com os alunos sobre o que leram ajudam a criar leitores mais autônomos e críticos. Para Cosson (2007), a formação do leitor na escola depende de práticas significativas, que respeitem os interesses e o tempo de cada criança.
A leitura em voz alta deve ser prática constante nas salas de aula, inclusive na Educação Infantil. Quando o professor lê para a turma, ele mostra como a leitura pode ser viva, expressiva, emocionante. Essa escuta compartilhada desperta sentimentos, perguntas e ideias. De acordo com Ramos e Bor-

tolanza (2016), a mediação leitora na escola é um momento potente de construção coletiva do sentido.

Também é importante permitir que as crianças escolham o que querem ler. Dar autonomia na escolha dos livros estimula o protagonismo e mostra respeito pelos seus gostos e curiosidades. Como afirma Zilberman (2003), o prazer da leitura nasce do encontro entre o leitor e a obra, e esse encontro precisa ser livre, espontâneo e significativo.

Projetos como feiras de livros, rodas de leitura, contação de histórias e troca de livros entre os alunos também são estratégias eficazes para aproximar a criança da leitura. Quando esses eventos acontecem de forma lúdica e participativa, eles transformam a leitura em algo desejado e valorizado no cotidiano escolar e familiar.

Portanto, é essencial lembrar que incentivar a leitura é um processo contínuo. Não se trata de uma fórmula pronta, mas de cultivar, dia após dia, a escuta, a curiosidade, o vínculo e o encantamento. Ler com e para as crianças é, antes de tudo, um gesto de confiança: de que, ao oferecer palavras, estamos ajudando a construir seres humanos mais sensíveis, críticos e imaginativos.

3 CONCLUSÃO

Chegando ao fim deste percurso, fica evidente que a leitura, quando presente desde os primeiros anos de vida, tem um papel profundo e transformador no desenvolvimento das crianças. Ela não apenas estimula a linguagem e o pensamento, como também fortalece os laços afetivos, nutre a imaginação e convida a criança a descobrir o mundo com olhos mais curiosos e sensíveis.

Ao longo dos capítulos, foi possível perceber que o ato de ler para bebês e crianças pequenas vai muito além de ensinar letras ou palavras. Trata-se de um gesto de cuidado, de presença e de afeto. Cada história contada carrega em si um pouco de quem lê e um muito daquilo que se quer transmitir: amor, segurança, fantasia, empatia.

Os estudos analisados mostraram que a leitura desde cedo amplia o vocabulário, desenvolve a consciência linguística e estimula a organização do pensamento. Além disso, ela convida a criança a dialogar com diferentes mundos e pontos de vista, o que contribui para a formação de sujeitos críticos e criativos.

Tanto o ambiente familiar quanto o escolar têm papéis fundamentais nesse processo. Quando esses espaços se abrem para a leitura, criam-se oportunidades reais de encantamento, de escuta mútua e de construção de vínculos. Pequenos gestos, como separar um tempo do dia para ler juntos ou deixar os livros ao alcance das mãos, fazem toda a diferença.

Também ficou claro que não é preciso muito para começar: o essencial é a intenção, a disponibilidade e o desejo genuíno de partilhar histórias. Seja com livros comprados, emprestados ou improvisados, o importante é manter viva a chama da leitura como parte da vida, e não como uma obrigação.

Dessa forma, incentivar a leitura na infância é plantar raízes profundas que sustentarão toda uma vida. É ajudar a criança a crescer com mais palavras, mais sentimentos, mais horizontes. E, talvez, mais do que tudo isso, é ensinar que a leitura é um caminho possível para se conhecer, se expressar e transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 12. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um letramento linguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. 9. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Educação infantil: muitos olhares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Desenvolvimento da linguagem e letramento na educa-

ção infantil. São Paulo: Cortez, 2012.
BOWLBY, John. Apego: a natureza do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
BRITTO, Patrícia Rangel; ENGLE, Patrice; SUPER, Charles. Desenvolvimento na primeira infância: importância das experiências precoces. Brasília: UNESCO, 2005.
CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. 18. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
COSSON, Rildo. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2007.
CUNHA, Maria Antonieta Antunes. O texto poético na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: SIGNORINI, Inês (Org.). Alfabetização como prática social. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 17-31.
KOCH, Ingedore G. Villaça. Ler e compreender: os sentidos do texto. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 19-35.
MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. São Paulo: Cortez, 1997.
PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RAMOS, Ana Paula; BORTOLANZA, Heloísa. Leitura literária na escola: mediação e formação do leitor. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
SILVA, Eliana Yunes da. Leitura e infância: o direito de ler desde cedo. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004.
SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 2003.

CELIA NEVES DO NASCIMENTO

RESUMO

A Educação Infantil prepara a criança para os desafios futuros da alfabetização, consolidando bases sólidas para seu desenvolvimento social e intelectual. a importância da alfabetização e do letramento na educação infantil, destacando a linguagem verbal e escrita como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, discute-se o papel do professor e da família na promoção de práticas significativas de leitura e escrita. A partir da análise de autores renomados, enfatiza-se que alfabetização e letramento são processos complementares que, quando trabalhados de forma integrada e contextualizada, favorecem a construção da autonomia, da criatividade e da participação social das crianças. Através do brincar, a criança experimenta, explora e vivencia situações comunicativas que antecipam a compreensão das letras e da escrita. O mundo das letras na Educação Infantil é o primeiro contato da criança com a linguagem escrita, vivenciado de forma lúdica e significativa. Nessa etapa, a criança começa a compreender que a escrita é um instrumento de comunicação e expressão cultural, por meio de atividades que envolvem oralidade, leitura compartilhada e escrita espontânea. A mediação do professor e a parceria com a família são fundamentais para criar ambientes ricos em estímulos e que respeitem o ritmo individual de cada criança. O envolvimento familiar e o reconhecimento do brincar como prática pedagógica contribui para a formação do leitor e para o sucesso do letramento na primeira infância.

PALAVRA CHAVES: LETRAMENTO..ALFABETIZAÇÃO. EDUCAÇÃO INFANTIL. DESENVOLVIMENTO.

INTRODUÇÃO

Aprender a nomear o mundo é uma herança cultural que atravessa gerações. À medida que as crianças crescem, aprendem a falar e, assim, desenvolvem sua linguagem oral, apropriando-se da cultura local e ingressando no universo social em que vivem. A linguagem antecede funções mais complexas de organização e pensamento, preparando o caminho para a leitura, a escrita e a expressão com sentido comunicativo.

A educação infantil tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento integral da criança. Por meio de um trabalho pedagógico bem direcionado, é possível estabelecer práticas ricas em aprendizagem, em que todo planejamento esteja ligado ao ato de aprender

Ler e escrever, frequentemente associados ao conceito de alfabetização, representam uma etapa essencial na vida de qualquer indivíduo. Na educação infantil, esse processo se inicia quando a criança, de forma lúdica e espontânea, começa a interagir com a linguagem oral e escrita. A linguagem está presente em toda a vida humana, nas representações, nas formas de organização e nas interações sociais. É por meio dela que o indivíduo tem contato com a cultura, constrói relações e cria novas maneiras de se comunicar.

O desenvolvimento da fala e da escrita não ocorre de forma isolada; exige a mediação de adultos, seja no ambiente familiar, seja na escola. Segundo Soares (2004), “alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, pela integração e articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é sem dúvida o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização”.

Desde cedo, as crianças estão cercadas por diferentes formas de registro gráfico — letras, símbolos e imagens — que despertam sua curiosidade e incentivam a exploração da leitura e da escrita. Elas se expressam por meio da fala, do desenho, das histórias e de outras linguagens, sendo essencial que a escola e a família ofereçam oportunidades para essa construção.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o indivíduo se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, constrói conhecimento e participa da vida em sociedade. Portanto, é papel da escola garantir a todos os alunos o acesso a saberes linguísticos que possibilitem o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

O mundo letrado deve estar presente na vida da criança desde o nascimento, sendo estimulado e ampliado ao longo das etapas escolares. Atividades como a roda de conversa, descrita no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), favorecem a fluência oral, a ampliação do vocabulário, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento.

Assim, compreender o papel da linguagem e do letramento no contexto da educação infantil é fundamental para promover uma aprendizagem significativa, que respeite o tempo e as singularidades de cada criança, garantindo seu desenvolvimento pleno.

LINGUAGEM E LETRAMENTO

A linguagem é um sistema de signos que representa o mundo e possibilita a comunicação entre os indivíduos. Ela constitui um espaço de interação social, funcionando como instrumento para expressar pensamentos, sentimentos e visões de mundo. É por meio da linguagem que o ser humano organiza suas experiências, interage culturalmente e constrói novos significados.

Aprender a nomear e interpretar o mundo é um processo cultural que se inicia na infância. À medida que a criança cresce, desenvolve a linguagem oral, incorporando elementos da cultura local e preparando-se para processos mais complexos, como a leitura e a escrita. A oralidade, nesse contexto, antecede e sustenta as habilidades de organização e pensamento necessárias para o letramento.

De acordo com Soares (2004), "alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, pela integração e articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é sem dúvida o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização". A autora alerta que privilegiar apenas uma dimensão, como ocorreu historicamente, leva a resultados insatisfatórios na inserção das crianças no mundo da escrita.

As práticas de leitura e escrita devem ser vivenciadas desde cedo, sem a preocupação exclusiva com erros e acertos, mas com o objetivo de favorecer a construção da linguagem verbal e não verbal. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o domínio da língua — oral e escrita — é indispensável para a participação social efetiva, sendo dever da escola garantir o acesso a esses saberes como parte do exercício da cidadania.

O mundo letrado deve estar presente desde o nascimento da criança, evoluindo à medida que ela amadurece e ampliando-se com estímulos adequados em cada etapa de seu desenvolvimento. Atividades como rodas de conversa, contação de histórias, leitura compartilhada e produções textuais são estratégias pedagógicas que favorecem a ampliação do vocabulário, a fluência oral, a escuta ativa e a capacidade de expressão.

Matêncio (2002) adverte que, muitas vezes, a escola supervaloriza a escrita como forma culturalmente prestigiada, desconsiderando práticas orais importantes na construção da relação com a leitura e a escrita. É necessário, portanto, que a instituição de ensino reconheça a diversidade das práticas discursivas presentes no contexto social dos alunos e valorize tanto a oralidade quanto a escrita como instrumentos de comunicação e aprendizagem.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1997) entende a linguagem como atividade discursiva e considera o texto a unidade fundamental de ensino. Assim, as atividades curriculares em Língua Portuguesa devem privilegiar a escuta e a leitura de textos, bem como a produção oral e escrita, favorecendo a ampliação da competência discursiva.

Para Soares (1987), o ensino de língua materna comprometido com a luta contra a de-

sigualdade social deve garantir às camadas populares o domínio do chamado dialeto de prestígio. Esse domínio não visa à adaptação às exigências de uma sociedade excludente, mas à aquisição de um instrumento fundamental para a participação política e para o combate às desigualdades.

Matêncio (2002) define letramento como o conjunto de práticas discursivas — orais e escritas — relacionadas à visão de mundo, crenças e valores de uma comunidade. Nesse sentido, a escola deve ser vista como um espaço heterogêneo, no qual coexistem indivíduos de diferentes origens, portadores de práticas discursivas diversas, e não apenas aquelas próprias das classes dominantes.

A LINGUAGEM

Segundo o portal Significados.com. br (2014), linguagem é o sistema por meio do qual o homem comunica suas ideias e sentimentos, utilizando-se da fala, da escrita ou de outros signos convencionais. A linguística, por sua vez, é a ciência que se dedica ao estudo da linguagem.

No cotidiano, a comunicação se dá por meio da linguagem verbal — que engloba fala e escrita — e da linguagem não verbal, composta por recursos como imagens, gestos, símbolos, músicas, entonação da voz, entre outros.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) destaca que a criação de um ambiente favorável para o trabalho em grupo possibilita intercâmbios comunicativos de grande valor social e educativo. Para que essa interação seja eficaz, é preciso que o professor organize situações intencionais e sistemáticas, considerando a heterogeneidade dos conhecimentos das crianças e promovendo trocas significativas entre elas.

Segundo o Ministério da Educação, ler é uma atividade complexa que exige habilidades cognitivas superiores, como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, comparar, deduzir e inferir. A leitura não se limita à decodificação de símbolos, mas envolve a compreensão de informações explícitas e implícitas, bem como a construção de sentidos a partir de conhecimentos prévios sobre a língua, os gêneros textuais e as práticas sociais de interação.

A VISÃO DO PROFESSOR NO UNIVERSO DAS LETRAS

O professor é mediador fundamental no processo de alfabetização e letramento, pois é por meio de suas práticas pedagógicas que a criança entra em contato com diferentes formas de linguagem. Sua função não se limita a transmitir conhecimentos, mas envolve criar oportunidades de interação, estimular a curiosidade e valorizar as experiências que os alunos trazem de seu contexto sociocultural.

Soares (2004) afirma que alfabetizar letrando é integrar, de maneira articulada, o ensino do sistema de escrita e o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, a postura do professor precisa ir além do ensino mecânico das letras e sílabas, abrangendo situações que façam sentido para o aluno e que estejam ligadas à sua realidade.

A mediação pedagógica no processo de construção da leitura e da escrita requer planejamento intencional, uso de diferentes gêneros textuais e estratégias diversificadas. O professor deve criar situações nas quais as crianças possam explorar a escrita de maneira funcional — como escrever bilhetes, fazer listas, ler histórias, interpretar imagens — para que compreendam a utilidade da linguagem escrita em seu cotidiano.

O trabalho docente também envolve a valorização da oralidade. Segundo Matêncio (2002), a interação oral entre os alunos e entre professor e aluno é elemento central para a construção do conhecimento. Ao incentivar a argumentação, a troca de ideias e a escuta ativa, o professor contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa, que servirá de base para o letramento.

Outro aspecto relevante é a capacidade do professor de adaptar suas estratégias às necessidades de cada aluno, considerando ritmos, interesses e conhecimentos prévios. A avaliação diagnóstica contínua possibilita identificar avanços e dificuldades, permitindo intervenções pedagógicas mais asserti-

vas.
Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) reforçam que o professor, ao trabalhar com a linguagem, deve promover práticas significativas que possibilitem ao aluno desenvolver habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos, associando-as a situações reais de comunicação. Isso contribui não apenas para o aprendizado escolar, mas também para a formação de cidadãos críticos e participativos.
Assim, a visão do professor no mundo das letras deve estar pautada na compreensão de que a alfabetização e o letramento não são etapas isoladas, mas processos contínuos que se retroalimentam. O compromisso docente com a inclusão, a diversidade cultural e a contextualização dos conteúdos são essenciais para que a escola cumpra seu papel social.

O MUNDO DAS LETRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil representa a etapa inicial da formação do sujeito no universo das letras, leitura e escrita. Nesse momento, a criança inicia seu contato com a linguagem escrita de forma natural e lúdica, por meio de brincadeiras, histórias, músicas, desenhos e outras atividades que a aproximam do mundo simbólico das letras.
Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a apropriação da língua escrita na Educação Infantil deve ir além do reconhecimento das letras, incluindo a vivência das práticas sociais de leitura e escrita. Isso significa que a criança não apenas aprende o código alfabético, mas começa a entender que a escrita serve para comunicar ideias, expressar sentimentos e organizar o mundo ao seu redor.
Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem é um fenômeno social e que a mediação do adulto é fundamental para que a criança desenvolva sua linguagem e compreenda os signos que a cercam. Assim, o professor e a família atuam como parceiros no processo de letramento, oferecendo situações significativas e contextualizadas.
A introdução ao mundo das letras deve ser feita de forma integrada ao cotidiano das crianças, explorando o brincar, a oralidade, a leitura compartilhada e a produção espontânea de textos. Atividade como roda de conversa, contação de histórias, exploração de livros ilustrados e uso de materiais concretos, como letras móveis, são recursos que facilitam a aprendizagem.
Piaget (1973) ressalta a importância do desenvolvimento cognitivo na construção do conhecimento. Para que a criança compreenda a função social da escrita, é necessário que ela esteja em um estágio adequado de desenvolvimento, em que a interação com o meio e o engajamento ativo sejam promovidos.
O contato precoce com livros e textos diversos estimula o gosto pela leitura e contribui para a formação do leitor crítico e autônomo. O trabalho constante com a oralidade, ampliando o vocabulário e promovendo a expressão, prepara a criança para as etapas seguintes da alfabetização.
Além disso, o respeito ao ritmo e às singularidades de cada criança é fundamental para que o processo de aprendizagem seja significativo e prazeroso, evitando cobranças inadequadas que possam gera O aprendizado da leitura é um marco fundamental no desenvolvimento infantil, pois constitui a base para a construção do conhecimento, a socialização e a autonomia intelectual. Durante a infância, a criança encontra-se em um período sensível de aquisição da linguagem e de ampliação de suas capacidades cognitivas, sendo, portanto, a fase mais adequada para iniciar práticas que favoreçam a apropriação do código escrito. A leitura, mais do que uma habilidade técnica, é uma prática cultural e social que abre caminhos para a imaginação, a criatividade e a compreensão do mundo.

AS BRINCADEIRAS E O MUNDO DAS LETRAS.

As brincadeiras e o mundo das letras", aprofundando a relação entre o lúdico e o processo de alfabetização na educação infantil.
As brincadeiras representam um espaço privilegiado para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, pois permitem que a criança, de forma espontânea e prazerosa, vivencie diversas situações comunicativas. Por meio do faz-de-conta, das rimas, dos

jogos verbais e das interações sociais que ocorrem durante o brincar, a criança começa a construir suas primeiras hipóteses sobre o funcionamento da língua, experimentando sons, palavras e expressões.
Essas experiências lúdicas favorecem a percepção dos elementos que compõem a linguagem, estimulando a curiosidade e o interesse pelas letras e seus significados. Ao brincar, a criança pratica a oralidade, fundamental para o desenvolvimento da escrita, pois a fala antecede e sustenta a aprendizagem do sistema escrito.
Além disso, as brincadeiras colaboram para o desenvolvimento da consciência fonológica — habilidade essencial para que a criança reconheça os sons da língua e os relacione às letras, o que é um passo importante no processo de alfabetização. As atividades lúdicas também promovem a socialização e a cooperação, condições indispensáveis para a construção coletiva do conhecimento.
O professor, nesse contexto, deve reconhecer o valor do brincar como recurso pedagógico e planejar intervenções que integrem jogos e atividades que envolvam letras, palavras e histórias. Ao criar ambientes ricos em estímulos, o educador possibilita que as crianças tenham contato com o mundo das letras de maneira natural, fortalecendo o vínculo afetivo e cognitivo com a leitura e a escrita.
Durante as atividades lúdicas, como jogos de palavras, contação de histórias, dramatizações e músicas, as crianças entram em contato com diferentes formas de linguagem, ampliando seu repertório e fortalecendo a compreensão do sistema alfabético. Além disso, a participação em grupos de brincadeiras promove a troca de experiências e o diálogo, aspectos essenciais para o desenvolvimento da linguagem e para a construção coletiva do conhecimento.
É importante salientar que o processo de alfabetização não ocorre de forma linear e uniforme para todas as crianças. Cada uma possui seu ritmo e estilo de aprendizagem, e o ambiente lúdico respeita essa diversidade, valorizando as expressões individuais e coletivas da linguagem. A ludicidade, portanto, atua como um mediador que integra o conhecimento prévio das crianças com os novos saberes, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.
Por fim, é importante destacar que o brincar não deve ser visto como mero passatempo, mas como um elemento fundamental no desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico, contribuindo para que a criança se torne protagonista do seu processo de aprendizagem no mundo das letras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre linguagem e letramento evidencia que alfabetizar não se resume à simples decodificação de símbolos, mas implica inserir o aluno em práticas sociais de leitura e escrita que sejam significativas e contextualizadas. A escola desempenha papel essencial nesse processo, devendo oferecer experiências que promovam não apenas o domínio técnico da escrita, mas também a compreensão crítica dos textos e da realidade.
Além disso, a parceria entre família e escola se mostra indispensável, pois amplia as oportunidades de contato com a leitura e a escrita no cotidiano. Ao integrar diferente saberes e considerar a vivência do estudante, o processo de letramento torna-se mais efetivo, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos.
As brincadeiras configuram-se como um elemento essencial no processo de aprendizagem da linguagem escrita e oral na infância. Por meio do lúdico, as crianças experimentam, exploram e ampliam seu conhecimento sobre as letras e a escrita, construindo significados de forma natural e prazerosa. O brincar possibilita o desenvolvimento da criatividade, da socialização e da comunicação, elementos fundamentais para a alfabetização e o letramento. Assim, o ambiente escolar deve valorizar e integrar as atividades lúdicas como estratégias pedagógicas que favorecem o envolvimento ativo das crianças no universo das letras, respeitando seus ritmos e contextos culturais. Dessa forma, promove-se uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e afetiva, contribuindo para a formação integral do sujeito desde os primeiros anos da educação infantil.
Aprender a ler na infância é um processo complexo e essencial para a formação inte-

gral do indivíduo. Cabe à escola e à família proporcionar experiências significativas, tornando a leitura parte do cotidiano da criança e promovendo uma aprendizagem prazerosa e crítica. O incentivo à leitura desde os primeiros anos de vida contribui não apenas para o sucesso escolar, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes, criativos e participativos na sociedade.

Conclui-se, portanto, que a qualidade da alfabetização e do letramento depende diretamente de práticas pedagógicas intencionais, fundamentadas em teorias consistentes e adaptadas à realidade dos alunos. A leitura e a escrita, quando trabalhadas de maneira significativa, tornam-se instrumentos de transformação social e de emancipação individual.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICA

AUSUBEL, David Paul. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1973.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PROTAGONISMO INFANTIL E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS INTEGRAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLAUDIA BOTELHO BARBOSA DA SILVA

RESUMO: Este artigo analisa a relação entre o protagonismo infantil e o desenvolvimento da inteligência emocional no contexto da Educação Infantil, considerando-os como pilares fundamentais para a formação de sujeitos integrais. Tem como objetivo compreender como práticas pedagógicas intencionais, éticas e sensíveis contribuem para que as crianças pequenas desenvolvam competências emocionais como empatia, autorregulação, escuta e cooperação, ao mesmo tempo em que participam ativamente da construção do cotidiano escolar. Adota como metodologia a pesquisa bibliográfica com base em autores da Psicologia do Desenvolvimento e da Pedagogia da Infância, tais como Vygotsky, Wallon, Goleman, Friedmann, Malaguzzi, entre outros, articulando esse referencial às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A discussão evidencia que o desenvolvimento da inteligência emocional ocorre por meio das interações sociais mediadas por vínculos afetivos e por ambientes organizados que reconhecem as múltiplas linguagens das crianças como expressões legítimas de seus sentimentos e pensamentos. Demonstra, ainda, que o protagonismo infantil, expresso na escuta qualificada, na participação ativa e na valorização das culturas infantis, constitui um direito e uma prática pedagógica que favorece a autonomia, o pertencimento e a cidadania desde os primeiros anos de vida. Conclui que promover a inteligência emocional na infância requer compromisso ético, formação docente continuada e uma cultura escolar pautada no respeito, no cuidado e na escuta, reafirmando a urgência de uma Educação Infantil que valorize o ser e o sentir como dimensões inseparáveis do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo Infantil; Inteligência Emocional; Educação Infantil; Relações Interpessoais; Desenvolvimento Integral.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade convoca a escola a ressignificar seus papéis, suas práticas e seus olhares sobre a infância, especialmente no âmbito da Educação Infantil, compreendida como uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Tal ressignificação exige o abandono de concepções adultocêntricas e instrucionistas e a adoção de um paradigma que reconheça a criança como sujeito de direitos, agente ativo de sua própria aprendizagem e produtora de cultura. Nesse contexto, emergem como categorias analíticas e práticas pedagógicas essenciais os conceitos de protagonismo infantil e inteligência emocional, dimensões que se entrelaçam no cotidiano educativo e que devem ser compreendidas à luz de uma abordagem ética, estética, política e relacional da infância.

O protagonismo infantil implica a escuta atenta, a valorização das múltiplas linguagens da criança e a construção de ambientes de aprendizagem nos quais ela seja respeitada em sua singularidade e incentivada a participar de forma ativa na organização do cotidiano escolar. Como indicam Oliveira-Formosinho e Araújo (2011), reconhecer a criança como protagonista é "reconhecer sua competência para interpretar e transformar o mundo, construindo sentidos a partir das relações que estabelece com os outros e com o meio em que vive". Trata-se de entender que a criança não é um vir-a-ser, mas um ser já completo em sua forma de existir, pensar, sentir e interagir.

Paralelamente, a inteligência emocional, enquanto capacidade de reconhecer, compreender, expressar e regular as próprias emoções e as dos outros, tem se tornado central nas discussões sobre o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem. Daniel Goleman (1995) destaca que competências como empatia, autocontrole, automotivação e habilidades sociais estão intimamente ligadas ao sucesso pessoal e à qualidade das interações sociais. Ao serem desenvolvidas desde a infância, essas com-

petências favorecem a construção de vínculos saudáveis, o fortalecimento da autoestima e a ampliação da capacidade de lidar com conflitos e frustrações de forma construtiva. Autores como Vygotsky (2000) e Wallon (2007) já haviam antecipado, ainda no século XX, a importância da afetividade e das emoções nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Vygotsky compreendia que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação social e da linguagem, sendo a afetividade uma dimensão constitutiva dessas interações. Para Wallon, a emoção é o primeiro modo de relação com o mundo e tem papel estruturante na constituição da consciência e da personalidade. Em ambos os autores, emoção e cognição não são dicotômicas, mas mutuamente implicadas.

Na perspectiva curricular, os documentos normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil reconhecem a importância dessas dimensões. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estrutura o trabalho pedagógico em campos de experiência, dos quais se destaca "O eu, o outro e o nós", que propõe experiências voltadas à construção da identidade, da convivência, da empatia, do respeito mútuo e da expressão de sentimentos. Além disso, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCC — como o direito de participar, expressar-se e conviver — evidenciam a centralidade da participação ativa da criança como parte inseparável da construção do conhecimento e da subjetividade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) reforçam essa abordagem ao afirmar que a educação de crianças pequenas deve estar pautada na promoção de experiências significativas que respeitem os tempos, os ritmos e os modos de ser e aprender das infâncias. Tais diretrizes destacam, ainda, a importância da brincadeira como linguagem privilegiada da infância, campo fértil para o desenvolvimento das competências emocionais, uma vez que, por meio do brincar, a criança elabora conflitos, experimenta papéis sociais e expressa afetos de forma simbólica.

É nesse entrelaçamento entre participação ativa e desenvolvimento emocional que se sustenta a proposta deste artigo, que tem como objetivo central analisar a relação entre o protagonismo infantil e a construção da inteligência emocional na Educação Infantil, à luz de fundamentos teóricos, curriculares e práticos. Parte-se da hipótese de que o fortalecimento da inteligência emocional não ocorre dissociado das interações sociais, mas se constrói na medida em que a criança é reconhecida como sujeito pleno, acolhida em sua expressividade e inserida em contextos educativos nos quais tenha voz, vez e valor.

Acredita-se que práticas pedagógicas centradas na escuta sensível, na convivência respeitosa, no acolhimento das emoções e na valorização da diversidade das expressões infantis podem contribuir significativamente para a formação de sujeitos mais conscientes de si, mais empáticos com os outros e mais preparados para a vida em coletividade. Neste sentido, a escola assume uma função não apenas instrucional, mas formativa, ética e afetiva, comprometida com a construção de uma sociedade mais sensível, justa e democrática desde a infância.

DESENVOLVIMENTO

Fundamentos da Inteligência Emocional na Primeira Infância

A compreensão do desenvolvimento integral da criança demanda, cada vez mais, a valorização da dimensão emocional como componente central nos processos de aprendizagem, socialização e constituição da subjetividade. No contexto da Educação Infantil, essa valorização torna-se ainda mais relevante, considerando que os primeiros anos de vida são marcados por intensas experiências afetivas e relacionais que moldam a estrutura emocional e cognitiva do sujeito. A inteligência emocional, nesse sentido, não é um atributo fixo ou inato, mas uma competência socioemocional construída nas interações com o outro e com o ambiente, e profundamente entrelaçada aos vínculos afetivos estabelecidos na infância.

Segundo Daniel Goleman (1995), a inteligência emocional pode ser compreendida como a capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros, de motivar-se, de controlar impulsos e de administrar bem

os relacionamentos. O autor destaca que competências como empatia, autorregulação emocional, automotivação, habilidades sociais e autoconhecimento são mais determinantes para o sucesso pessoal e interpessoal do que o quociente intelectual isolado. Embora Goleman tenha popularizado o conceito a partir da década de 1990, suas raízes teóricas encontram ressonância em abordagens psicológicas anteriores, como as de Henri Wallon e Lev Vygotsky, cujas contribuições permanecem imprescindíveis para o campo da Educação Infantil.

Henri Wallon (2007), ao discutir o papel das emoções na gênese do psiquismo, afirma que a afetividade é a primeira forma de relação da criança com o mundo e que os gestos, as expressões corporais e os estados emocionais antecedem e sustentam os processos racionais. Para o autor, "a emoção tem papel central no desenvolvimento da personalidade, sendo motor e organizadora da atividade psíquica da criança". Em sua concepção, emoção e cognição não são esferas separadas, mas sistemas integrados que interagem continuamente. Assim, a construção da consciência de si e do outro está ancorada na afetividade, que fornece os elementos subjetivos para a constituição do eu e para a vivência da alteridade.

Vygotsky (2000) também reafirma a importância da dimensão emocional no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ao destacar que as aprendizagens mais significativas ocorrem na relação com o outro, em contextos socialmente mediados. Para o autor, as emoções participam do processo de internalização das experiências culturais, sendo mediadas pela linguagem e pela interação. A afetividade, portanto, não é um substrato irracional, mas um elemento que impulsiona o desejo de aprender, sustenta o interesse e permite à criança estabelecer vínculos com os objetos do conhecimento. Vygotsky (2000, p. 100) afirma que "a emoção e a cognição são inseparáveis na dinâmica do desenvolvimento humano", pois é por meio do afeto que a criança se engaja no processo de construção de significados.

A interdependência entre afetividade e cognição, defendida por esses autores, evidencia que o desenvolvimento da inteligência emocional não pode ser dissociado da construção da subjetividade infantil, tampouco reduzido a um conjunto de habilidades técnicas ou instrumentais. Trata-se de um processo complexo e dinâmico, que envolve a forma como a criança percebe a si mesma, interpreta as emoções do outro, lida com frustrações, conflitos e desafios cotidianos e se posiciona eticamente nas relações interpessoais. A Educação Infantil, como espaço privilegiado de socialização e de desenvolvimento integral, possui um papel crucial na mediação dessas experiências, ao criar contextos de escuta, acolhimento e valorização das expressões emocionais da criança.

A BNCC, ao apresentar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, destaca a importância de experiências que promovam o reconhecimento e a expressão dos sentimentos, o convívio com a diversidade e a construção de vínculos afetivos seguros. O campo de experiência "O eu, o outro e o nós" propõe vivências que favorecem o autoconhecimento, o cuidado com o outro, a resolução de conflitos e a convivência ética, consolidando, assim, a relevância curricular da inteligência emocional no cotidiano da Educação Infantil. Tais orientações dialogam com as premissas de Wallon e Vygotsky ao reconhecerem que o desenvolvimento emocional é também um ato pedagógico, e que a criança precisa ser escutada, respeitada e acolhida em suas manifestações afetivas para desenvolver-se plenamente.

Assim, compreender os fundamentos da inteligência emocional na primeira infância implica assumir que as emoções são constituintes da experiência humana e que seu desenvolvimento ocorre por meio de interações sensíveis, mediadas por adultos que reconhecem a importância do afeto na educação. Isso exige do educador não apenas conhecimento técnico, mas postura ética e responsiva, capaz de sustentar vínculos significativos, mediar conflitos com empatia e promover o desenvolvimento de sujeitos emocionalmente conscientes e socialmente comprometidos desde os primeiros anos de vida.

O Protagonismo Infantil como Direito e Prá-

tica Pedagógica

A concepção de infância passou, nas últimas décadas, por uma profunda ressignificação teórica e política, especialmente a partir das contribuições das ciências humanas e sociais, que abandonaram a noção da criança como sujeito passivo, em formação ou "incompleto", e passaram a reconhecê-la como sujeito social, histórico, cultural e de direitos. Essa mudança de paradigma tem impacto direto na forma como se estrutura a Educação Infantil e no modo como se compreende a participação das crianças nos processos pedagógicos. O protagonismo infantil emerge, nesse contexto, como categoria central para uma pedagogia que respeita, escuta e valoriza a criança como agente de sua própria aprendizagem e da vida social.

Conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a criança deve ser reconhecida como sujeito de direitos à educação e à proteção, ao cuidado, à brincadeira, à cultura e à participação. Isso implica compreendê-la como sujeito capaz de expressar opiniões, formular hipóteses, tomar decisões e influenciar o meio em que vive. Essa perspectiva se ancora em concepções contemporâneas de infância, que rompem com modelos adultocêntricos e autoritários e reconhecem o valor das culturas infantis, dos saberes das crianças e de suas múltiplas formas de expressão.

Autores como Joana Oliveira-Formosinho e Sara Barros Araújo (2011) contribuem de forma significativa para essa discussão, ao defenderem uma pedagogia relacional e dialógica, em que o protagonismo infantil não é reduzido a um discurso simbólico, mas incorporado como prática concreta no cotidiano da escola. Para as autoras, "o reconhecimento da criança como cidadã ativa exige que a escuta, o diálogo e a negociação façam parte da construção curricular e da organização institucional". Essa escuta ativa não se limita a ouvir o que a criança diz, mas a reconhecer o valor epistêmico de suas experiências, gestos, emoções e produções simbólicas.

O protagonismo, portanto, não é sinônimo de liberdade irrestrita, mas de participação qualificada. É a criança sendo convocada a tomar parte nas decisões que afetam seu cotidiano escolar, a participar da organização dos espaços, das escolhas de temas de projetos, da mediação de conflitos e da construção coletiva de regras. A participação infantil qualifica a prática pedagógica e rompe com a lógica da heteronomia, promovendo a autonomia e o senso de pertencimento. Como afirma Adriana Friedmann (2011), "o protagonismo infantil é um convite para que os adultos se disponham a ouvir o que as crianças têm a dizer sobre suas vidas, seus desejos, suas necessidades e seus mundos". Na perspectiva de uma pedagogia da infância crítica e democrática, o protagonismo infantil também se constitui como expressão de cidadania. Desde cedo, a criança deve ser inserida em práticas que a ensinem, não apenas por meio do discurso, mas pela experiência, o valor da escuta mútua, do diálogo, da negociação de sentidos e do respeito às diferenças. O exercício da cidadania, portanto, não é adiado para a vida adulta, mas vivido cotidianamente nas relações escolares, nos momentos de brincar, nas assembleias, nos projetos coletivos, nas rodas de conversa e nas pequenas decisões do dia a dia.

Nesse sentido, os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), especialmente "O eu, o outro e o nós" e "Escuta, fala, pensamento e imaginação", indicam com clareza a necessidade de criar contextos em que as crianças possam se expressar, ser ouvidas e interagir de forma significativa com os pares e os adultos. A escuta pedagógica — entendida não apenas como técnica, mas como atitude ética — torna-se o eixo articulador de uma prática que reconhece e legitima a presença da criança na produção curricular.

O protagonismo infantil, portanto, não deve ser encarado como exceção ou privilégio, mas como um princípio estruturante da ação pedagógica na Educação Infantil. Essa postura requer dos educadores e das instituições um movimento permanente de reflexão e desconstrução de práticas autoritárias e homogeneizantes, abrindo-se ao imprevisível, ao sensível e ao diálogo. Reconhecer a criança como protagonista é, sobretudo, um ato político de resistência a uma escola que ain-

da tende a silenciar, padronizar e controlar os corpos e as vozes infantis.
Investir no protagonismo infantil é, por fim, investir em uma infância digna, potente e respeitada. É afirmar que as crianças não apenas participam do mundo, mas o constroem ativamente — e que, por isso, devem ser incluídas nos debates e nas decisões sobre sua própria educação. Essa é uma condição essencial para que a escola seja, de fato, um espaço democrático, acolhedor e transformador.

Interações, vínculos afetivos e o ambiente como mediador emocional

Na Educação Infantil, o desenvolvimento emocional das crianças pequenas está intrinsecamente ligado à qualidade das relações que estabelecem com os adultos, os pares e o ambiente em que estão inseridas. As interações cotidianas e os vínculos afetivos constituem-se como elementos centrais para a formação de uma base segura, condição indispensável para que as crianças se expressem, explorem o mundo e elaborem suas emoções de forma saudável. A afetividade, nesse contexto, deixa de ser um componente secundário e passa a ser compreendida como eixo estruturante da experiência educativa.
A abordagem sociointeracionista, fundamentada nas contribuições de Vygotsky (2000), enfatiza o papel das relações sociais como mediadoras do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O autor afirma que "toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social; depois, no nível individual" (VYGOTSKY, 2000, p. 67). Nesse sentido, as emoções e a regulação emocional não são habilidades inatas ou espontâneas, mas são aprendidas e desenvolvidas nas interações com o outro — especialmente com os adultos de referência, como os professores e cuidadores.
O estabelecimento de vínculos afetivos consistentes e responsivos é, portanto, condição essencial para que a criança desenvolva segurança emocional, autoestima e confiança. De acordo com a teoria do apego, desenvolvida por John Bowlby (1989), as crianças constroem sua percepção do mundo e de si mesmas com base na qualidade dos vínculos afetivos precocemente estabelecidos. Um adulto que responde às necessidades da criança com empatia, sensibilidade e previsibilidade contribui para o desenvolvimento de um apego seguro, que por sua vez favorece a autorregulação emocional, a exploração ativa do ambiente e a construção de relações sociais mais equilibradas.
A prática pedagógica sensível exige, portanto, uma postura responsiva por parte do educador: escutar com atenção, acolher emoções sem julgamento, nomear sentimentos, validar experiências e oferecer contenção diante de situações de frustração ou conflito. Como aponta Loris Malaguzzi, um dos fundadores da abordagem de Reggio Emilia, "nada do que fazemos é neutro. Cada gesto, palavra e olhar comunica à criança como ela é percebida e se torna parte do seu modo de ser no mundo" (MALAGUZZI, 1999). Isso significa que a maneira como os adultos interagem com as crianças impacta diretamente na forma como elas se percebem, se relacionam com os outros e organizam suas emoções.
Além das relações interpessoais, o ambiente educativo também atua como mediador emocional potente. A concepção de "ambiente como terceiro educador", defendida pelas pedagogias do norte da Itália, especialmente em Reggio Emilia, propõe que os espaços físicos devem ser organizados de forma estética, acessível e significativa, de modo a promover bem-estar, segurança, curiosidade e autonomia. A organização dos ambientes influencia diretamente o comportamento emocional das crianças: espaços acolhedores e ricos em possibilidades simbólicas favorecem a calma, a concentração e a expressão emocional; ao passo que ambientes desorganizados ou excessivamente padronizados podem gerar ansiedade, irritabilidade ou retraimento.
A BNCC, ao tratar dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, reconhece o direito da criança de se expressar por múltiplas linguagens e de participar de contextos que promovam vínculos seguros. Os campos de experiência "O eu, o outro e o nós" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" reforçam a necessidade de con-

siderar o espaço como elemento pedagógico e emocional, que precisa ser continuamente observado, ressignificado e adaptado às necessidades expressas pelas crianças.

Práticas como cantinhos de acolhimento emocional, uso de materiais naturais e sensoriais, registros fotográficos das crianças nos ambientes, espelhos para observação de si e dos outros e espaços circulares para rodas de conversa são exemplos concretos de como a organização do espaço pode apoiar a expressão de sentimentos, a empatia e a autorregulação emocional. Tais escolhas não são apenas estéticas, mas políticas: dizem à criança que ela é reconhecida, valorizada e que aquele espaço lhe pertence.

Assim, promover interações respeitosas, vínculos afetivos responsivos e ambientes intencionalmente planejados são estratégias fundamentais para o desenvolvimento da inteligência emocional na infância. A Educação Infantil, enquanto espaço de cuidado e educação, precisa assumir sua função como território de relações éticas, estéticas e afetivas, onde o sentir é tão importante quanto o saber, e onde o vínculo é condição para o desenvolvimento pleno do sujeito.

As múltiplas linguagens infantis e a expressão das emoções

Na Educação Infantil, compreender a criança como sujeito de linguagem amplia substancialmente a visão sobre sua capacidade de expressão, escuta e construção de sentidos. Ao reconhecer que a comunicação infantil transcende a linguagem verbal, a escola passa a valorizar as chamadas múltiplas linguagens, por meio das quais a criança elabora pensamentos, transmite sentimentos, constrói conhecimentos e se posiciona no mundo. Essa concepção dialoga diretamente com a promoção da inteligência emocional, pois permite que a criança acesse e compartilhe suas emoções por vias simbólicas, corporais, plásticas, sonoras e imaginativas, respeitando seus tempos, ritmos e modos próprios de ser e sentir.

Loris Malaguzzi (1999), em sua célebre formulação das "cem linguagens da criança", nos convida a romper com o reducionismo da linguagem escrita e oral como únicas formas legítimas de expressão e aprendizagem. Para o autor, cada criança possui um repertório vasto de linguagens, e a escola precisa estar aberta a escutá-las em sua totalidade. "A criança é feita de cem. A criança tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar" (MALAGUZZI, 1999, p. 1). Nesse entendimento, as linguagens expressivas são também linguagens afetivas, e é por meio delas que a criança comunica suas emoções, desejos, angústias e afetos.

A linguagem do corpo, por exemplo, manifesta emoções que, muitas vezes, não encontram palavras para serem ditas: um olhar, um gesto contido, uma aproximação tímida ou uma explosão de movimento podem expressar alegria, medo, ansiedade, frustração ou afeto. A brincadeira simbólica é outra forma privilegiada de expressão emocional, pois permite à criança representar, transformar e ressignificar experiências por meio da imaginação. Ao brincar de casinha, de médico, de escola ou de super-herói, a criança reelabora conflitos, assume papéis sociais e encena afetos vivenciados em seu cotidiano. Além disso, o desenho, a pintura, a modelagem, a música e a dramatização são linguagens artísticas que possibilitam à criança externalizar seu mundo interno, representar sentimentos complexos e dialogar com o outro de maneira não verbal. Esses registros não são apenas estéticos, mas emocionais e subjetivos. Como afirma Barbosa (2010), "a expressão gráfica da criança é uma fala carregada de sentidos, um território onde habitam suas emoções, seus pensamentos e sua visão de mundo". A escuta pedagógica, nesse contexto, precisa considerar esses registros como documentos legítimos de vivência emocional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o papel das múltiplas linguagens no processo educativo e no desenvolvimento emocional da criança. O campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação" propõe que as crianças se comuniquem por meio de diferentes linguagens — verbal, gestual, corporal, visual, sonora e digital — e que os educadores estejam atentos à riqueza dessas expressões. Já o campo "Traços, sons, cores e formas" valoriza a criatividade, a sensibilidade estética e a liberdade expres-

siva, elementos intimamente ligados ao desenvolvimento da inteligência emocional.
Nessa perspectiva, cabe ao educador criar contextos que favoreçam a livre expressão das emoções por meio de experiências significativas com as diferentes linguagens. Propostas como ateliês de artes, espaços de escuta e acolhimento, rodas de histórias, dramatizações, produções colaborativas e brincadeiras simbólicas são meios eficazes de favorecer a comunicação emocional das crianças. Além disso, é essencial que o educador adote uma postura interpretativa e acolhedora diante das produções infantis, não buscando apenas traduzir ou decifrar o que a criança "quis dizer", mas sim reconhecer que sua expressão tem valor em si mesma e deve ser escutada com sensibilidade.
Ao reconhecer e valorizar as múltiplas linguagens infantis, a escola assume uma postura ético-estética de respeito à diversidade das formas de sentir e comunicar. Isso permite que a criança se veja legitimada em sua maneira de estar no mundo e fortalece sua autoestima, autonomia e capacidade de interagir emocionalmente com o outro. Trata-se, portanto, de uma escolha pedagógica que não apenas amplia os repertórios comunicativos, mas também fortalece os processos de autorregulação emocional, empatia e construção de vínculos afetivos, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da inteligência emocional desde os primeiros anos de vida.

Práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento da inteligência emocional

A intencionalidade pedagógica na Educação Infantil é condição indispensável para a promoção do desenvolvimento emocional das crianças, sendo fundamental que as práticas educativas estejam ancoradas em valores como o respeito, o acolhimento e a escuta sensível. A inteligência emocional, compreendida como a capacidade de reconhecer, nomear, regular e expressar as emoções de forma ética e empática, não se desenvolve de maneira espontânea, mas é construída cotidianamente por meio de interações mediadas, vivências significativas e relações de confiança. Nesse sentido, a organização do cotidiano pedagógico deve contemplar situações que favoreçam a convivência, o diálogo, a resolução de conflitos e a expressão de sentimentos por múltiplas linguagens.
Entre as práticas mais potentes no fortalecimento da inteligência emocional estão as rodas de conversa, momentos coletivos em que as crianças são convidadas a compartilhar vivências, emoções, ideias e conflitos em um ambiente de escuta respeitosa. Nessas rodas, o educador atua como mediador, facilitando a fala, promovendo a empatia entre os pares e ajudando as crianças a nomear e compreender os sentimentos envolvidos nas situações relatadas. Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999), "a palavra compartilhada é um instrumento de construção da consciência e de vínculo com o outro", o que reforça a importância de espaços de diálogo como parte do currículo vivido.
Outra prática significativa é o uso da literatura infantil como ferramenta de mediação emocional. Narrativas que abordam temas como medo, frustração, alegria, saudade ou amizade ajudam as crianças a elaborarem experiências subjetivas, identificarem-se com os personagens e compreenderem emoções complexas. A leitura mediada, quando acompanhada de perguntas abertas e escuta ativa, promove a reflexão e a ampliação do repertório emocional das crianças. Livros como A raiva (de Blandina Franco e José Carlos Lollo), O grande rabanete ou Menina bonita do laço de fita podem funcionar como disparadores de conversas sensíveis sobre convivência, empatia e identidade.
Além disso, os projetos de identidade e autorretrato constituem práticas que articulam expressão artística e construção do autoconceito. Ao serem convidadas a desenhar seus rostos, falar sobre seus gostos, nomes, famílias e pertencimentos, as crianças exercitam o autoconhecimento e o reconhecimento da diversidade. Essas propostas favorecem o desenvolvimento da autoestima e da segurança emocional, contribuindo para a construção de uma imagem positiva de si e dos outros. Como aponta Barbosa (2010), "a expressão artística da criança é lugar de elaboração simbólica da identidade e de comunicação com o mundo".
A resolução coletiva de conflitos é outra prá-

tica essencial para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao invés de adotar soluções punitivas ou autoritárias, o educador pode mediar as situações de conflito com base em perguntas que favoreçam a escuta recíproca: "O que aconteceu?", "Como você se sentiu?", "O que o outro sentiu?", "Como podemos resolver juntos?". Essa mediação pedagógica contribui para o desenvolvimento da empatia, do autocontrole e do senso de justiça, preparando a criança para conviver com as diferenças e agir com responsabilidade nas relações sociais.

O brincar simbólico e cooperativo, por sua vez, é espaço privilegiado para a manifestação de afetos e emoções. Nas brincadeiras de faz-de-conta, jogos de regras, dramatizações e atividades coletivas, as crianças negociam papéis, enfrentam desafios, exercitam a liderança, a espera e a escuta do outro. O educador atento pode utilizar esses momentos para intervir pedagogicamente, promovendo o diálogo e nomeando sentimentos, ajudando as crianças a reconhecerem emoções vividas no jogo e a elaborarem suas experiências.

Cabe destacar também o papel da documentação pedagógica como prática que valoriza as emoções no cotidiano da educação infantil. Ao registrar falas, expressões, desenhos e situações vividas pelas crianças, o educador contribui para a visibilização de aspectos subjetivos e afetivos do processo de aprendizagem, o que possibilita refletir sobre como as emoções circulam no grupo e como podem ser acolhidas e mediadas no planejamento pedagógico.

Essas práticas não se resumem a atividades isoladas, mas devem compor uma postura ética e relacional, pautada na escuta, no cuidado e na valorização da infância como tempo legítimo de expressão emocional. Como afirma Rinaldi (2001), "educar é construir relações de confiança que deem à criança condições para crescer, sentir e aprender com dignidade". A construção da inteligência emocional na Educação Infantil, portanto, é responsabilidade coletiva, que exige sensibilidade, intencionalidade e compromisso com a formação integral das crianças.

CONCLUSÃO

A reflexão proposta ao longo deste artigo evidencia que a promoção do protagonismo infantil e o desenvolvimento da inteligência emocional devem ser compreendidos como dimensões estruturantes da Educação Infantil. Longe de representarem conteúdos periféricos ou complementares, esses eixos assumem um papel central na formação de sujeitos íntegros, capazes de reconhecer a si mesmos, de conviver com o outro com empatia e de interagir no mundo com responsabilidade e sensibilidade.

A inteligência emocional, enquanto competência relacional e ética, é construída desde os primeiros anos de vida, especialmente nas interações que as crianças estabelecem com adultos significativos, pares e ambientes que acolhem suas expressões e escutam suas emoções. Assim, torna-se imprescindível que os educadores assumam uma postura sensível e responsiva, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a escuta, o acolhimento, a nomeação dos sentimentos e a construção coletiva de soluções diante dos conflitos cotidianos.

O protagonismo infantil, por sua vez, manifesta-se como expressão de cidadania desde a infância. Quando as crianças são escutadas, respeitadas e chamadas a participar das decisões que dizem respeito à sua vida escolar, elas desenvolvem autonomia, senso crítico, autoestima e responsabilidade social. Essa escuta não pode ser retórica: ela deve se traduzir em ambientes intencionais, interações éticas, mediações sensíveis e espaços que respeitam as múltiplas linguagens por meio das quais as crianças se comunicam e elaboram suas experiências.

As práticas pedagógicas analisadas — rodas de conversa, projetos de identidade, mediação de leitura, brincadeiras simbólicas e diálogo com as famílias — revelam que a construção da inteligência emocional e do protagonismo infantil exige intencionalidade, formação contínua dos educadores, reorganização do espaço e, sobretudo, um compromisso ético com a infância como tempo presente, potente e digno de escuta. A BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam para esses caminhos, mas sua efetivação depende da mediação sensível de

cada instituição e da construção de uma cultura pedagógica orientada por valores democráticos e afetivos.

Diante disso, reafirma-se que investir no desenvolvimento da inteligência emocional e no protagonismo das crianças pequenas é promover uma educação que, mais do que transmitir conhecimentos, forma sujeitos humanos. É garantir que a escola seja um território de cuidado, afeto, autonomia e transformação social, onde as crianças possam ser e sentir-se plenamente reconhecidas, respeitadas e participantes. O compromisso com essa pedagogia não é apenas didático, mas ético e político, e representa uma aposta concreta na construção de um presente e de um futuro mais justo, empático e humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Enseñar y aprender en educación infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BOWLBY, John. Apego: a natureza do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. A escuta e a fala das crianças: construindo caminhos de participação. São Paulo: Panda Books, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. Escuta de crianças: uma abordagem ética e participativa. São Paulo: Panda Books, 2019.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

MALAGUZZI, Loris. Nenhuma maneira de ensinar, cem maneiras de aprender. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Joana; ARAÚJO, Sara Barros. A escuta das crianças: uma abordagem pedagógica relacional e dialógica. Porto Alegre: Penso, 2011.

RINALDI, Carlina. Documentation and assessment: what is the relationship?. In: PROJECT ZERO; REGGIO CHILDREN. Making learning visible: children as individual and group learners. Reggio Emilia: Reggio Children, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O IMPACTO DA TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

CRISTIANE ALUISIA DOS SANTOS

RESUMO

A tecnologia digital tem se tornado cada vez mais presente no cotidiano das crianças, transformando a forma como aprendem e interagem com o mundo. Este artigo analisa o impacto da tecnologia digital na educação infantil, destacando as possibilidades pedagógicas oferecidas por recursos como tablets, aplicativos educativos, jogos interativos e lousas digitais, bem como os desafios relacionados ao uso excessivo, à atenção e à socialização. Além disso, discute-se a importância de práticas pedagógicas equilibradas, que integrem tecnologia de forma consciente, promovendo a aprendizagem significativa, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Dessa forma, a presença da tecnologia na educação infantil deve ser vista como uma aliada, e não como substituta das práticas tradicionais. O uso equilibrado dos recursos digitais pode enriquecer o ambiente de aprendizagem e estimular diferentes competências. É fundamental que professores e famílias orientem as crianças quanto ao tempo e à forma de utilização. Assim, garante-se que a tecnologia contribua para o desenvolvimento saudável e integral. O desafio está em transformar o digital em ferramenta de descoberta, criatividade e interação positiva.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia digital, educação infantil, aprendizagem, jogos educativos, pedagogia inovadora.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a tecnologia digital se tornou uma presença constante no cotidiano das crianças, modificando a maneira como aprendem, brincam e se relacionam. Tablets, computadores, aplicativos educativos e jogos interativos são cada vez mais utilizados em escolas e ambientes domésticos, oferecendo novas formas de estímulo e aprendizado. Essa realidade exige reflexão sobre como integrar a tecnologia de maneira equilibrada e pedagógica, de modo a potencializar o desenvolvimento infantil sem comprometer habilidades sociais, cognitivas ou emocionais.

A educação infantil é uma fase crucial para o desenvolvimento da criança, sendo responsável por estabelecer as bases cognitivas, sociais e emocionais para a vida escolar e além. A inserção da tecnologia nesse contexto oferece oportunidades significativas, como o acesso a conteúdos interativos, o estímulo à criatividade, a promoção de autonomia e a facilitação da aprendizagem de conceitos complexos de forma lúdica.

Entretanto, o uso da tecnologia também apresenta desafios importantes. O excesso de tempo em frente a telas, a falta de orientação adequada, a superficialidade de algumas interações digitais e a diminuição do contato com experiências sensoriais reais podem prejudicar o desenvolvimento integral da criança. Por isso, torna-se essencial que educadores e famílias adotem estratégias conscientes, equilibrando recursos digitais e atividades presenciais, incentivando tanto a aprendizagem tecnológica quanto as interações humanas e práticas concretas.

Este artigo busca discutir o impacto da tecnologia digital na educação infantil, explorando suas potencialidades, riscos e estratégias pedagógicas que promovam o aprendizado significativo, o desenvolvimento integral e a inclusão das crianças no mundo digital de forma saudável e consciente.

DESENVOLVIMENTO

A tecnologia digital é um conjunto de recursos eletrônicos e digitais que permite criar, acessar, manipular e compartilhar informações de maneira interativa. No contexto da educação infantil, ela engloba desde tablets, computadores, aplicativos educativos e jogos interativos até lousas digitais, realidade aumentada e softwares de aprendizagem. A presença desses recursos nas escolas e nos lares transforma a forma como as crianças exploram o mundo, processam informações e constroem conhecimento.

Um dos principais conceitos relacionados à tecnologia na educação infantil é a aprendi-

zagem significativa, proposta por David Ausubel, que destaca que novos conhecimentos só são efetivamente assimilados quando conectados a experiências anteriores. A tecnologia pode potencializar essa aprendizagem ao proporcionar experiências multimodais: imagens, sons, animações e interatividade tornam conceitos abstratos mais concretos e compreensíveis. Por exemplo, um aplicativo que simula a vida de animais em diferentes ecossistemas permite que a criança observe, toque, interaja e compreenda conceitos de biologia de maneira prática e divertida, muito além de uma explicação teórica em sala de aula.

Outro conceito relevante é o jogo educativo digital, que combina diversão e aprendizado. Jogos interativos desenvolvem habilidades cognitivas, motoras e sociais, incentivam o raciocínio lógico, a memória, a atenção e a tomada de decisões. Ao mesmo tempo, promovem o engajamento da criança, aumentando sua motivação para aprender. Um exemplo prático é o uso de jogos de lógica matemática, que ajudam a criança a compreender números, operações e sequências de forma divertida, integrando aprendizado e entretenimento.

A tecnologia também oferece personalização do aprendizado, permitindo que cada criança avance no seu ritmo. Softwares e aplicativos educativos adaptam o nível de dificuldade conforme o desempenho do aluno, oferecendo desafios adequados às suas habilidades. Isso é particularmente importante na educação infantil, pois cada criança apresenta desenvolvimento cognitivo e motor diferente. Enquanto algumas crianças aprendem rapidamente conceitos básicos de matemática, outras podem precisar de mais tempo e estímulo para consolidar o aprendizado; a tecnologia permite atender essas diferenças de forma individualizada, respeitando o ritmo de cada uma.

Além disso, a tecnologia digital favorece a inclusão. Crianças com necessidades especiais, como dificuldades de aprendizagem, deficiência visual ou auditiva, podem se beneficiar de recursos adaptativos, como leitores de tela, aplicativos de linguagem ou programas que transformam texto em áudio. Dessa forma, a tecnologia contribui para reduzir barreiras, promovendo igualdade de oportunidades no processo educativo.

Entretanto, é importante destacar que a tecnologia não substitui a presença do educador. Ela deve ser utilizada como ferramenta complementar, permitindo que professores orientem, medem e interpretem experiências, garantindo que o aprendizado seja significativo e seguro. O papel do educador é fundamental para contextualizar o conteúdo digital, incentivar a reflexão, promover debates e estimular a criatividade e a interação entre as crianças. Por exemplo, ao usar um jogo educativo sobre plantas, o professor pode propor que as crianças plantem sementes no jardim da escola, relacionando a experiência virtual com o mundo real.

Outro ponto relevante é a integração de diferentes linguagens, como a visual, auditiva, tátil e cinestésica. A tecnologia permite que a criança aprenda por múltiplos canais, favorecendo a compreensão e memorização de conceitos complexos. Aplicativos que combinam sons, imagens, movimentos e textos oferecem experiências sensoriais ricas, tornando o aprendizado mais completo e envolvente.

No entanto, o uso da tecnologia na educação infantil exige equilíbrio e supervisão. O excesso de tempo em frente a telas, a exposição a conteúdos inadequados ou a substituição total de atividades práticas por digitais podem prejudicar o desenvolvimento social, motor e emocional da criança. Por isso, é necessário criar um ambiente educativo que combine recursos digitais e experiências concretas, como jogos ao ar livre, brincadeiras sensoriais, atividades manuais e leituras compartilhadas.

Em resumo, a tecnologia digital na educação infantil oferece possibilidades enormes para tornar o aprendizado mais interativo, personalizado e inclusivo, estimulando habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Quando usada de forma equilibrada e orientada pelo educador, ela não só complementa a aprendizagem, mas também prepara a criança para lidar com um mundo cada vez mais digital, desenvolvendo autonomia, criatividade e pensamento crítico desde os primeiros anos de vida.

Embora a tecnologia digital ofereça inúme-

ras oportunidades pedagógicas na educação infantil, seu uso também apresenta desafios e riscos que precisam ser cuidadosamente considerados por educadores, famílias e responsáveis. Reconhecer essas questões é fundamental para garantir que a tecnologia contribua positivamente para o desenvolvimento da criança, em vez de gerar efeitos negativos.

Um dos principais riscos é a dependência digital, quando a criança passa tempo excessivo em frente a telas, prejudicando atividades físicas, interações sociais e momentos de criatividade espontânea. Crianças que ficam muitas horas usando tablets ou smartphones podem apresentar irritabilidade, dificuldade de concentração, sono prejudicado e diminuição do interesse por brincadeiras físicas ou socialização com colegas.

Por exemplo, uma criança que passa grande parte do dia jogando aplicativos educativos pode desenvolver conhecimento digital, mas deixar de participar de atividades ao ar livre ou de brincadeiras coletivas que estimulam coordenação motora, empatia e habilidades sociais. O desafio, portanto, é equilibrar o uso da tecnologia com experiências práticas e sociais essenciais para o desenvolvimento integral.

Outro desafio importante é a exposição a conteúdos impróprios ou não educativos. Nem todos os aplicativos ou plataformas digitais são seguros ou pedagógicos. Crianças pequenas podem acessar informações violentas, comerciais ou inadequadas sem orientação, o que pode gerar impactos emocionais negativos ou comportamentos indesejados.

A supervisão constante do educador ou responsável é essencial. Por exemplo, ao utilizar um aplicativo de jogos interativos, é importante verificar a qualidade do conteúdo, a adequação à faixa etária e os objetivos pedagógicos, garantindo que a experiência seja segura e enriquecedora.

O uso contínuo de dispositivos digitais pode afetar a atenção sustentada das crianças. Jogos e aplicativos muitas vezes oferecem recompensas rápidas e estímulos constantes, o que pode tornar atividades mais lentas ou menos estimulantes, como leitura ou tarefas escolares, menos atrativas.

Um exemplo é uma criança que se acostuma a receber feedback imediato em jogos digitais e depois apresenta dificuldade de manter atenção em atividades que exigem mais tempo e concentração, como desenhar, ouvir uma história ou realizar exercícios de matemática. Esse fenômeno evidencia a necessidade de combinar recursos digitais com experiências que promovam paciência, reflexão e foco prolongado.

Embora a tecnologia possa estimular interações virtuais, ela também pode gerar isolamento social quando utilizada de forma excessiva ou inadequada. Crianças que passam muito tempo sozinhas com dispositivos digitais podem ter menos oportunidades de desenvolver habilidades de comunicação, cooperação, resolução de conflitos e empatia.

Por exemplo, um tablet que oferece jogos individuais pode ser educativo, mas se a criança não interage com colegas ou professores durante a atividade, habilidades sociais importantes podem ficar subdesenvolvidas. Estratégias que combinam tecnologia com trabalho em grupo ou atividades compartilhadas são essenciais para reduzir esse risco.

Para os educadores, o uso da tecnologia também apresenta desafios. É necessário planejar atividades digitais de forma consciente, integrando recursos digitais aos objetivos pedagógicos e ao currículo. Não basta disponibilizar tablets ou aplicativos; é preciso que eles sejam utilizados de forma estratégica, estimulando criatividade, pensamento crítico e aprendizagem significativa.

Além disso, nem todos os professores têm formação adequada para usar tecnologias digitais de forma pedagógica. Isso exige investimento em capacitação, desenvolvimento de habilidades digitais e acompanhamento contínuo, para que a tecnologia seja uma aliada do ensino e não apenas um entretenimento dentro da sala de aula.

O principal desafio do uso da tecnologia na educação infantil é encontrar equilíbrio e mediação. Recursos digitais devem complementar, e não substituir, experiências sensoriais, físicas e sociais. A criança precisa explorar o mundo real, brincar com objetos concretos, interagir com colegas e professo-

res, desenvolver criatividade e autonomia, além de aprender a lidar com o mundo digital.

A mediação do adulto é essencial para guiar o uso da tecnologia, contextualizar conteúdos, propor desafios adequados e incentivar reflexão crítica. Por exemplo, após uma atividade digital sobre animais, o educador pode propor que as crianças desenhem, montem maquetes ou discutam sobre os habitats, unindo experiência virtual e prática concreta.

Em síntese, os desafios e riscos do uso da tecnologia na educação infantil incluem dependência, exposição a conteúdos inadequados, prejuízo da atenção, isolamento social e dificuldades pedagógicas. No entanto, com planejamento consciente, supervisão constante e integração equilibrada de atividades digitais e práticas, esses desafios podem ser minimizados, garantindo que a tecnologia seja uma aliada no desenvolvimento integral da criança.

O uso da tecnologia na educação infantil traz uma série de benefícios que vão muito além do simples entretenimento, proporcionando oportunidades significativas para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. Quando inserida de forma planejada e supervisionada, a tecnologia digital transforma a aprendizagem em um processo mais interativo, motivador e inclusivo, permitindo que crianças explorem conceitos complexos de maneira prática e divertida. Um dos principais benefícios é o estímulo ao aprendizado ativo. Recursos digitais como aplicativos educativos, jogos interativos e programas de simulação permitem que a criança seja protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, tomando decisões, resolvendo problemas e explorando diferentes possibilidades de forma autônoma. Por exemplo, um aplicativo que permite que a criança construa cidades virtuais estimula o raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade de planejamento, ao mesmo tempo que mantém a motivação por meio da interatividade. Essa forma de aprendizado difere significativamente das abordagens tradicionais, em que o aluno é um receptor passivo de informações.

Além disso, a tecnologia promove a personalização do aprendizado, atendendo às necessidades individuais de cada criança. Em uma sala de aula, é comum encontrar crianças com ritmos e estilos de aprendizagem distintos; alguns aprendem rapidamente conceitos de matemática ou linguagem, enquanto outros necessitam de mais tempo e reforço. Aplicativos e plataformas digitais adaptativos ajustam a dificuldade das atividades conforme o desempenho do aluno, garantindo que cada criança avance em seu próprio ritmo e consolidando o aprendizado de forma mais eficiente. Esse aspecto é fundamental para reduzir frustrações, aumentar a autoestima e manter o interesse pelo estudo, fatores essenciais na fase infantil.

Outro benefício importante é a inclusão digital e educacional. Crianças com necessidades especiais ou deficiências podem se beneficiar de recursos adaptativos, como softwares de leitura em voz alta, aplicativos de linguagem aumentativa e alternativa, ou programas que facilitam o acesso a conteúdos complexos por meio de imagens, sons e interatividade. Dessa forma, a tecnologia contribui para reduzir desigualdades, promovendo oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos, independentemente de suas limitações ou dificuldades.

A tecnologia também favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Atividades digitais estimulam a memória, a atenção, o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas, enquanto jogos colaborativos ou tarefas interativas incentivam a cooperação, a empatia e o trabalho em equipe. Por exemplo, ao participar de um jogo digital em grupo, a criança aprende a negociar estratégias, respeitar regras e ouvir as ideias dos colegas, desenvolvendo competências sociais que são essenciais para a vida em sociedade.

Além disso, a tecnologia amplia o acesso a informações e conteúdos diversos, permitindo que a criança explore temas de seu interesse de forma lúdica e contextualizada. Um tablet ou computador possibilita que a criança conheça diferentes culturas, explore experiências científicas virtuais ou aprenda sobre o meio ambiente, tornando o aprendizado mais rico e motivador. Essa exposição

precoce a múltiplas fontes de conhecimento contribui para a formação de uma mente curiosa, criativa e aberta, incentivando o pensamento crítico desde os primeiros anos de vida.

Outro aspecto relevante é a integração de múltiplas linguagens de aprendizagem. A tecnologia permite que a criança aprenda por meio de imagens, sons, textos, movimentos e interações táteis, favorecendo diferentes estilos de aprendizagem e tornando o processo mais inclusivo e eficiente. Um mesmo conceito pode ser apresentado em vídeo, áudio, animação ou jogo interativo, garantindo que cada criança encontre a forma que melhor se adapta ao seu modo de aprender.

Por fim, a tecnologia contribui para preparar as crianças para um mundo digital cada vez mais presente. O contato com recursos tecnológicos desde cedo desenvolve familiaridade, habilidades digitais e pensamento computacional, competências essenciais para a vida acadêmica futura e para a inserção social em uma sociedade conectada. Quando utilizada de forma equilibrada e orientada, a tecnologia digital na educação infantil não apenas facilita o aprendizado, mas também promove autonomia, criatividade, senso crítico e capacidade de adaptação, preparando a criança para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

Em síntese, os benefícios do uso da tecnologia na educação infantil são múltiplos e abrangem aspectos cognitivos, sociais, emocionais e de inclusão. O uso consciente, planejado e supervisionado desses recursos potencializa a aprendizagem significativa, estimula a criatividade, fortalece habilidades essenciais e prepara a criança para lidar com a realidade digital de forma saudável e produtiva.

O uso da tecnologia na educação infantil deve ser planejado de maneira consciente, equilibrada e orientada para potencializar o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças. Uma das estratégias mais eficazes é a integração entre experiências digitais e atividades concretas. Por exemplo, ao utilizar um aplicativo educativo que ensina sobre plantas, o professor pode complementar a atividade com o plantio de sementes no jardim da escola, permitindo que a criança relacione o conhecimento virtual com experiências práticas e sensoriais. Esse tipo de abordagem fortalece a compreensão, a memória e a aprendizagem significativa.

Outra prática importante é a personalização do ensino. Plataformas e aplicativos adaptativos permitem que cada criança progrida de acordo com seu ritmo, reforçando conceitos que ainda não foram assimilados e oferecendo desafios adequados ao nível de cada aluno. Isso evita frustrações, aumenta a motivação e contribui para a autoestima, uma vez que a criança percebe que é capaz de superar dificuldades e alcançar objetivos.

O equilíbrio entre tempo de tela e atividades presenciais também é fundamental. O uso excessivo de dispositivos digitais pode prejudicar a socialização, a atenção e o desenvolvimento motor. Por isso, recomenda-se alternar períodos de atividades digitais com brincadeiras ao ar livre, jogos de movimento, atividades manuais e momentos de leitura compartilhada. Esse equilíbrio garante que a tecnologia complemente, e não substitua, experiências essenciais para o desenvolvimento infantil.

O papel do educador como mediador é essencial. O professor deve acompanhar a criança durante o uso da tecnologia, orientando, contextualizando conteúdos, incentivando reflexões e propondo desafios que estimulem o pensamento crítico. Além disso, é importante promover atividades colaborativas que integrem recursos digitais, estimulando a cooperação, a empatia e a capacidade de resolver problemas em grupo.

A supervisão e o controle de conteúdos são práticas indispensáveis. Nem todos os aplicativos e plataformas digitais são educativos ou seguros; cabe ao educador e à família selecionar ferramentas adequadas, garantindo que a criança tenha acesso a experiências construtivas, estimulantes e alinhadas aos objetivos pedagógicos.

Por fim, o incentivo à exploração criativa e à autonomia contribui para que a tecnologia seja uma aliada no desenvolvimento da criança. Jogos, aplicativos de desenho, programação básica ou simulações interativas permitem que a criança experimente, crie,

explore alternativas e desenvolva pensamento crítico, habilidades cognitivas e competências socioemocionais de forma divertida e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia digital apresenta-se como uma ferramenta poderosa na educação infantil, capaz de transformar o aprendizado em um processo mais interativo, personalizado e inclusivo. Seus benefícios são amplos, abrangendo o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, além de preparar a criança para lidar com um mundo digital em constante evolução.

No entanto, o uso da tecnologia também envolve desafios, como dependência digital, prejuízos à atenção, exposição a conteúdos inadequados e possível isolamento social. Para que seus efeitos sejam positivos, é essencial que o uso digital seja planejado, supervisionado e integrado a experiências concretas, atividades físicas, brincadeiras e interações sociais.

Estratégias pedagógicas conscientes, mediação do educador, personalização do ensino, equilíbrio entre atividades digitais e presenciais, supervisão de conteúdos e incentivo à criatividade e autonomia são fundamentais para potencializar os benefícios da tecnologia. Quando aplicada de forma adequada, a tecnologia digital não apenas complementa o aprendizado, mas contribui para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar desafios acadêmicos e sociais de forma confiante, crítica e criativa.

Em síntese, a tecnologia na educação infantil deve ser vista como uma aliada estratégica, capaz de enriquecer a aprendizagem e formar crianças mais preparadas, autônomas e engajadas, desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2015.

VALENTE, José Armando. Educação e tecnologias: o novo cenário da aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias digitais na educação: possibilidades e desafios. São Paulo: Loyola, 2014.

PAPERT, Seymour. Mentes digitais: crianças, computadores e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HADDAD, Sergio. Inovação pedagógica e tecnologia na educação infantil. Rio de Janeiro: Penso, 2019.

A NATUREZA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

CRISTINA OLIVEIRA SOUZA DA SILVA

RESUMO

Este estudo discute a relevância da natureza como espaço de aprendizagem essencial na Educação Infantil, destacando sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças. Por meio de uma revisão bibliográfica e análise prática, busca-se compreender de que forma a interação direta com o ambiente natural favorece o aprimoramento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Autores como Montessori, Froebel, Malaguzzi, Louv, Capra e Sobel enfatizam que a vivência em espaços naturais estimula a curiosidade, a imaginação e o pensamento crítico, além de promover uma consciência ambiental desde os primeiros anos de vida. A liberdade para brincar, as descobertas espontâneas e as atividades investigativas são apontadas como fundamentais para o fortalecimento de valores como o cuidado, o respeito e a empatia. A integração da natureza ao currículo da Educação Infantil está em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece o direito das crianças a experiências diversificadas, à interação com o meio e à construção de conhecimentos significativos. Aprender em contato com a natureza potencializa o desenvolvimento integral, oferecendo oportunidades para a construção de saberes de forma lúdica, prazerosa e sustentável. Além disso, a natureza proporciona um ambiente rico em estímulos sensoriais, permitindo que a criança explore texturas, sons, cheiros e formas, ampliando sua percepção e compreensão do mundo. O estudo também reflete sobre o papel do educador como facilitador dessas experiências, ressaltando a importância do planejamento pedagógico que considere o ambiente natural como um espaço rico em possibilidades de aprendizagem. Conclui-se que a escola, ao promover a vivência com a natureza, contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na preservação do meio ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Natureza; Educação Infantil; Aprendizagem ao ar livre; Desenvolvimento integral; Educação ambiental; Formação de valores; Sustentabilidade.

ABSTRACT

This study discusses the importance of nature as a learning space in Early Childhood Education, highlighting its contribution to the integral development of children. Through a bibliographical review and practical analysis, it seeks to understand how direct interaction with the natural environment fosters the development of cognitive, emotional, social, and motor skills. Authors such as Montessori, Froebel, Malaguzzi, Louv, Capra, and Sobel emphasize that experiencing natural spaces stimulates curiosity, imagination, and critical thinking, in addition to promoting environmental awareness from an early age. Freedom to play, spontaneous discoveries, and investigative activities are considered fundamental for strengthening values such as care, respect, and empathy. The integration of nature into the Early Childhood Education curriculum aligns with the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), which recognizes the right of children to diverse experiences, interaction with the environment, and the construction of meaningful knowledge. Learning in contact with nature enhances holistic development, offering opportunities for the playful, enjoyable, and sustainable construction of knowledge. Furthermore, nature provides a sensory-rich environment, allowing children to explore textures, sounds, smells, and shapes, expanding their perception and understanding of the world. The study also reflects on the role of the educator as a facilitator of these experiences, emphasizing the importance of pedagogical planning that considers the natural environment as a space full of learning possibilities. It concludes that by promoting experiences with nature, the school contributes to the formation of critical, autonomous, and environmentally conscious individuals.

KEYWORDS: Nature; Early Childhood Education; Outdoor learning; Holistic development; Environmental education; Value formation; Sustainability.

INTRODUÇÃO

A infância é uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano, marcada por descobertas, interações sociais e o exercício da imaginação. Nesse processo, a natureza surge como um ambiente privilegiado, que oferece inúmeras possibilidades para o aprendizado integral das crianças. O contato com o meio natural favorece o equilíbrio emocional, fortalece os vínculos afetivos e promove a construção de valores como o respeito, a empatia e o cuidado com o planeta.

Esse olhar é também respaldado por documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância de vivências que permitam à criança brincar, explorar e se expressar em diferentes linguagens (BRASIL, 2017). Pesquisadores como Louv (2005) defendem que o contato direto com a natureza é essencial para o desenvolvimento saudável, contribuindo para a ampliação do repertório cultural e a formação de uma consciência ecológica. Para Sobel (2008), as crianças precisam de oportunidades concretas para explorar, observar e experimentar o mundo natural, pois essas vivências despertam a curiosidade, estimulam a criatividade e promovem a aprendizagem de maneira significativa. Nessa perspectiva, o brincar ao ar livre, a exploração espontânea e as atividades investigativas são práticas que fortalecem habilidades cognitivas, motoras e sociais.

Como destaca Louv (2005, p. 59), o envolvimento com a natureza vai além da exploração física, pois permite à criança "desenvolver habilidades motoras, estimular a criatividade, a cooperação e o respeito ao meio ambiente". Esse olhar integrador reforça a importância de criar oportunidades para que os pequenos interajam com o ambiente natural de forma lúdica e prazerosa, potencializando o desenvolvimento integral. Montessori (2004) também ressalta que o ambiente natural oferece estímulos essenciais para o aprendizado ativo, permitindo que as crianças sejam protagonistas de suas descobertas.

Para Froebel (2001), o "jardim de infância" deve ser um espaço onde a criança interaja com os elementos da natureza, fortalecendo a autonomia, a sensibilidade e o senso de responsabilidade ambiental. Malaguzzi (1999) contribui ao apontar a natureza como um "terceiro educador", um espaço que favorece o pensamento crítico e o desenvolvimento de múltiplas linguagens. Capra (1997) complementa essa reflexão ao destacar que o contato com o mundo natural ajuda a compreender as interdependências ecológicas e a importância de preservar o equilíbrio dos sistemas vivos.

Além disso, Santos (2019) argumenta que o processo de aprendizagem infantil não deve se restringir ao ambiente da sala de aula, mas precisa expandir-se para espaços externos, como jardins, parques e praças, pois "as crianças aprendem melhor quando têm liberdade de movimento e contato com diferentes elementos do meio ambiente" (SANTOS, 2019, p. 35). Esse olhar reforça a ideia de que o ambiente natural é um território rico em saberes e experiências que precisam ser valorizados pelas instituições de ensino.

Oliveira e Silva (2020) também defendem que as atividades ao ar livre favorecem o desenvolvimento integral, pois estimulam habilidades motoras, cognitivas e emocionais.

Segundo os autores, "o contato com a natureza estimula a curiosidade, a capacidade de observação e o senso crítico, além de favorecer a construção de valores éticos como o respeito e o cuidado com o meio ambiente" (OLIVEIRA; SILVA, 2020, p. 88).

Além dos benefícios individuais, o contato com a natureza na infância contribui para a construção de uma consciência ambiental coletiva. Louv (2005) alerta para os riscos do chamado "transtorno de déficit de natureza", que se manifesta pelo afastamento progressivo das crianças do ambiente natural, com impactos negativos para a saúde física, emocional e para a compreensão dos desafios ecológicos. Por isso, proporcionar vivências educativas ao ar livre é uma estratégia importante para formar cidadãos mais cons-

cientes e comprometidos com a preservação do planeta.

Integrar a natureza ao currículo da Educação Infantil também permite a construção de uma aprendizagem interdisciplinar, na qual diferentes áreas do conhecimento se articulam de maneira orgânica e contextualizada. Morin (2001) destaca que a educação deve ser capaz de lidar com a complexidade do saber, favorecendo o pensamento crítico e a habilidade de estabelecer conexões entre diferentes campos do conhecimento. Assim, a natureza, como espaço educativo, se configura como um cenário fértil para o desenvolvimento da curiosidade, da capacidade investigativa e do respeito à diversidade dos seres vivos.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel da natureza como espaço de aprendizagem na Educação Infantil, apresentando propostas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas dimensões físicas, emocionais, sociais e cognitivas.

A NATUREZA COMO AMBIENTE EDUCADOR: RECONFIGURANDO O ESPAÇO ESCOLAR

Repensar o espaço escolar implica reconhecer a natureza como um ambiente educador por excelência, capaz de promover aprendizagens significativas e transformadoras. Ao invés de limitar o aprendizado a salas de aula fechadas, a proposta é transformar pátios, hortas, jardins, bosques e até mesmo pequenos quintais em ambientes pedagógicos vivos. Inspirados na pedagogia de Froebel (2001) e Malaguzzi (1999), esses espaços podem ser organizados como ateliês naturais, onde as crianças tenham acesso a elementos como água, terra, pedras, plantas, sementes e pequenos animais para exploração sensorial, artística e científica.

Nessa perspectiva, o educador assume o papel de curador do ambiente, selecionando materiais e promovendo situações de aprendizagem investigativa, onde as crianças possam observar fenômenos da natureza, levantar hipóteses e construir explicações próprias, em um movimento de aprendizagem ativo e autêntico.

PROPOSTAS PRÁTICAS E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NA NATUREZA

Incorporar a natureza como ambiente privilegiado para a aprendizagem na Educação Infantil exige planejamento e criatividade por parte dos educadores. O contato direto com o meio natural possibilita diversas atividades que favorecem o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, socioemocionais, físicos e éticos. A seguir, apresentamos algumas propostas que podem ser implementadas nas instituições de ensino, alinhadas às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e fundamentadas nas teorias de Montessori, Froebel e Malaguzzi.

ATIVIDADES SENSORIAIS E EXPLORAÇÃO DO AMBIENTE

Estimular as crianças a explorar diferentes elementos da natureza, como texturas das folhas, aromas das flores, sons dos pássaros e formas das pedras, amplia suas percepções sensoriais e desperta a curiosidade científica. Por exemplo, oficinas de coleta e observação de folhas e pequenos insetos podem ser realizadas com o auxílio de lupas, promovendo a observação detalhada e o registro das descobertas por meio de desenhos e relatos orais. Essas atividades contribuem para o desenvolvimento da atenção, da concentração e da linguagem.

JARDINAGEM E CUIDADO COM O AMBIENTE

A prática da jardinagem permite às crianças vivenciar o ciclo da vida das plantas e compreender noções básicas de sustentabilidade e responsabilidade ambiental. Plantar sementes, regar e acompanhar o crescimento das plantas são atividades que fortalecem a autonomia, o senso de cuidado e o trabalho em grupo, além de promoverem experiências táteis e motoras finas. Além disso, tais práticas facilitam o entendimento dos processos naturais e o respeito pela vida.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E RODAS DE CONVERSA EM AMBIENTES NATURAIS

Utilizar espaços ao ar livre para contação de histórias e rodas de conversa favorece a expressão oral, a imaginação e a escuta ativa. Estimular as crianças a narrar suas próprias

experiências vividas na natureza contribuem para o fortalecimento da identidade e da autoestima, além de valorizar os saberes prévios e a diversidade cultural. Esses momentos também podem servir para refletir sobre questões ambientais, ampliando a consciência ecológica.

ATIVIDADES INVESTIGATIVAS E PROJETOS INTERDISCIPLINARES

A natureza possibilita o desenvolvimento de projetos que envolvem múltiplas áreas do conhecimento, como ciências, artes, matemática e linguagens. Por exemplo, observar o ciclo da água, identificar animais e plantas locais ou medir o crescimento das plantas podem ser temas de investigação que incentivam o pensamento crítico, a curiosidade e a criatividade. Essa abordagem interdisciplinar está alinhada ao ensino complexo proposto por Morin (2001) e à valorização da aprendizagem significativa.

ATIVIDADES INOVADORAS: APRENDER COM A NATUREZA EM MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Com base nos estudos de Capra (1997) e Louv (2005), é possível propor experiências educativas que integrem as diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar.

Algumas práticas inovadoras incluem:

Jardim dos Sentidos: criação de um espaço com diferentes texturas, aromas e cores, onde as crianças possam explorar os sentidos, desenvolver a percepção e a linguagem descritiva.

Oficinas de Land Art: atividades artísticas realizadas ao ar livre, utilizando elementos da natureza como folhas, pedras, galhos e flores para criar composições temporárias, promovendo a criatividade, o trabalho coletivo e a consciência ambiental.

Diário da Natureza: incentivo à produção de registros (desenhos, textos, fotos) das descobertas e sentimentos vivenciados durante as explorações ao ar livre, estimulando a escrita espontânea, o pensamento crítico e a capacidade de reflexão.

Trilhas Ecológicas Urbanas: passeios em praças, parques e áreas verdes da comunidade, para observar a fauna e a flora locais, compreender a importância da biodiversidade e debater questões de sustentabilidade.

Essas atividades não apenas estimulam o desenvolvimento físico, emocional e social das crianças, mas também ampliam sua compreensão sobre o mundo natural, conectando saberes científicos, culturais e éticos.

A NATUREZA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO ÉTICA E ECOLÓGICA

A vivência regular em ambientes naturais também contribui para a formação de valores essenciais, como o cuidado com o outro e o planeta. Como destaca Sobel (2008), as experiências diretas com a natureza são o alicerce para o desenvolvimento de uma consciência ecológica genuína. Ao cuidar de uma horta escolar, adotar uma árvore, ou até mesmo observar o ciclo de vida dos insetos, as crianças aprendem sobre a interdependência entre os seres vivos e a necessidade de proteger os recursos naturais.

O contato com a natureza também promove a empatia, pois ao perceberem que outros seres também sentem, crescem e precisam de cuidados, as crianças desenvolvem uma postura de respeito e responsabilidade. Essa formação ética, iniciada desde a infância, pode ser potencializada por projetos coletivos, como mutirões de limpeza de espaços verdes, criação de composteiras e campanhas de conscientização ambiental, integrando escola, família e comunidade.

O EDUCADOR COMO MEDIADOR DE EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS

O papel do educador nesse contexto é fundamental: ele deve atuar como facilitador e provocador de aprendizagens, criando oportunidades para que as crianças explorem a natureza com curiosidade e autonomia. Mais do que transmitir conteúdos prontos, o professor precisa estimular a investigação, o questionamento e o diálogo, valorizando o tempo da criança e suas descobertas únicas. Além disso, é necessário investir na formação continuada dos educadores, para que eles se sintam seguros em planejar e mediar atividades ao ar livre, compreendendo os riscos e potencialidades desses espaços. A integração da natureza como ambiente de aprendizagem exige uma mudança de mentalidade, onde o imprevisto, o erro e a experimentação sejam vistos como parte do

processo educativo.

PROPOSTAS PARA UM CURRÍCULO VIVO E SUSTENTÁVEL

Por fim, a integração da natureza ao currículo da Educação Infantil deve ser pensada como um processo contínuo e flexível, adaptado às realidades de cada escola e comunidade.

Algumas propostas práticas incluem:

Organização de dias da natureza, dedicados a atividades externas e oficinas temáticas.

Criação de cantinhos verdes nas salas de aula, com plantas, sementes e pequenos projetos de cultivo.

Estímulo a projetos de ciência cidadã, como observação de aves, identificação de insetos ou registro de fenômenos climáticos.

Inclusão da educação ambiental como eixo transversal, conectando temas como água, energia, lixo, biodiversidade e consumo consciente a projetos interdisciplinares.

Valorização das sabedorias locais e tradicionais, convidando a comunidade para compartilhar conhecimentos sobre plantas, cultivo e práticas sustentáveis.

Essas ações contribuem para transformar a escola em um espaço de pertencimento e conexão com o mundo, formando crianças curiosas, críticas e engajadas na construção de um futuro mais sustentável e humano.

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

O contato com a natureza também contribui para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Ao cuidar de plantas, observar animais e interagir com colegas em atividades ao ar livre, as crianças aprendem a ser empáticas, a respeitar o outro e a natureza, a compartilhar recursos e a lidar com frustrações e desafios. Essas vivências ajudam a construir valores como solidariedade, cooperação, paciência e responsabilidade, fundamentais para a convivência em sociedade e para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação do planeta.

Além disso, a natureza oferece um ambiente menos estruturado e mais flexível, no qual as crianças podem exercer sua autonomia, tomar decisões e resolver problemas de forma colaborativa. De acordo com Sobel (2008), quando as crianças têm a oportunidade de explorar livremente espaços naturais, elas desenvolvem um senso de pertencimento e responsabilidade em relação ao meio ambiente, fortalecendo sua autoestima e capacidade de lidar com situações adversas. Essa relação favorece a construção de uma consciência ecológica que vai além do conhecimento intelectual, sendo incorporada às atitudes cotidianas das crianças.

Outro aspecto relevante é a influência positiva do ambiente natural no bem-estar emocional das crianças. Pesquisas demonstram que o contato com a natureza pode reduzir os níveis de estresse, ansiedade e agressividade, promovendo um estado de calma e equilíbrio interior (Louv, 2005). O simples ato de observar o balançar das folhas, ouvir o canto dos pássaros ou sentir a textura da terra proporciona momentos de relaxamento e conexão profunda com o mundo ao redor, o que é essencial para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

As interações sociais em ambientes naturais também favorecem a construção de vínculos afetivos mais fortes. Ao compartilhar experiências de descoberta, como encontrar um inseto diferente ou construir juntos uma cabana com galhos, as crianças aprendem a trabalhar em equipe, negociar ideias e respeitar as diferenças. Essas situações ajudam a desenvolver habilidades como empatia, comunicação assertiva e escuta ativa, que são fundamentais para o convívio em grupo e para a resolução pacífica de conflitos.

Por fim, é importante destacar que o desenvolvimento socioemocional na natureza também passa pelo aprendizado de lidar com riscos e desafios. Subir em árvores, pular de pedras, equilibrar-se em troncos: essas experiências, quando supervisionadas com segurança, ajudam as crianças a enfrentarem seus medos, a testarem seus limites e a desenvolverem resiliência. Como afirma Capra (2004), a natureza é um grande laboratório para a vida, onde as crianças aprendem, de forma prática, a se adaptar, a ser flexíveis e a encontrar soluções criativas para os problemas que surgem.

INCLUSÃO, DIVERSIDADE E A NATUREZA COMO ESPAÇO ACOLHEDOR

Ao incorporar a natureza como espaço educativo, cria-se também uma oportunidade para promover uma educação inclusiva, que respeita e valoriza a diversidade presente entre as crianças. Os ambientes naturais, por serem mais flexíveis e menos estruturados, favorecem a adaptação de atividades para diferentes necessidades, estilos de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento. Assim, o contato com a natureza permite que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências, encontrem formas próprias de se expressar, interagir e aprender.

Por exemplo, em um ambiente ao ar livre, crianças com dificuldades motoras podem explorar superfícies diferentes em seu próprio tempo, sentindo o vento, tocando folhas e observando animais, enquanto crianças com distúrbios de atenção têm maior liberdade para se movimentar sem a rigidez da sala de aula tradicional. A natureza oferece estímulos variados que favorecem a aprendizagem por meio da experimentação e da vivência direta, respeitando o princípio da equidade.

Além disso, o ambiente natural se mostra acolhedor por permitir que as crianças se reconectem com suas origens culturais. Em muitas comunidades, o saber popular e o uso tradicional das plantas fazem parte do repertório das famílias. Ao trazer essas referências para o espaço escolar — por meio do cultivo de ervas medicinais, contação de histórias da tradição oral ou oficinas com saberes indígenas e quilombolas — promove-se uma valorização dos conhecimentos locais, reforçando o pertencimento e a autoestima. Trabalhar com a diversidade em ambientes naturais, portanto, não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um ato político e ético que fortalece a inclusão, o respeito às diferenças e a construção de uma escola mais democrática e acolhedora.

SUSTENTABILIDADE NA PRÁTICA: PEQUENAS AÇÕES, GRANDES MUDANÇAS

Outro aspecto relevante da integração entre natureza e Educação Infantil está na possibilidade de desenvolver práticas concretas de sustentabilidade. Muito além de ensinar conceitos abstratos, a vivência cotidiana com a natureza permite que as crianças compreendam, de forma prática, como suas atitudes impactam o ambiente e o coletivo.

Pequenas ações como a separação de resíduos para reciclagem, a reutilização de materiais naturais em produções artísticas, a compostagem de restos de alimentos e o reaproveitamento de água da chuva são exemplos de projetos simples que podem ser implementados nas instituições. Essas atividades não só contribuem para a preservação do meio ambiente, como também desenvolvem noções de responsabilidade social, cuidado coletivo e cidadania.

Importante destacar que essas práticas ganham maior significado quando envolvem toda a comunidade escolar, criando um ambiente onde os adultos também são exemplo de comportamentos sustentáveis. Assim, as crianças compreendem que o cuidado com o planeta é uma tarefa compartilhada, que começa com gestos cotidianos e se amplia com o engajamento coletivo.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE

A integração da natureza no processo educativo não deve se limitar apenas ao ambiente escolar; a participação ativa da família e da comunidade é fundamental para fortalecer a conexão das crianças com o meio natural. Quando pais, responsáveis e membros da comunidade se envolvem em atividades ao ar livre, como passeios ecológicos, cuidados com hortas escolares e projetos de sustentabilidade, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem, reforçando a importância do respeito e do cuidado com o meio ambiente. O engajamento familiar contribui significativamente para a continuidade das práticas educativas para além da escola, garantindo que as crianças vivenciem a relação com a natureza em diferentes contextos do seu cotidiano. Essa parceria fortalece a construção de valores socioambientais e cria um senso de pertencimento e responsabilidade coletiva em relação ao planeta. Além disso, a participação comunitária é essencial para valorizar os saberes locais e as práticas tradicionais de interação com o ambiente natural. Através do diálogo entre educadores, famílias e representantes da comunidade, é possível construir projetos pedagógicos que

respeitem a cultura regional, a biodiversidade local e as especificidades ambientais do território onde a escola está inserida. Essa colaboração enriquece a experiência educativa, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a sustentabilidade.

Assim, o envolvimento da família e da comunidade configura-se como um pilar indispensável para consolidar a natureza como espaço educativo na Educação Infantil, ampliando os horizontes das crianças e fortalecendo a rede de cuidado, aprendizagem e valorização do meio ambiente, essencial para o desenvolvimento integral e para a formação de futuras gerações responsáveis.

AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM NA NATUREZA

Na Educação Infantil, a avaliação deve ser processual, contínua e formativa, considerando o desenvolvimento integral da criança. Quando as experiências educativas ocorrem em ambientes naturais, os parâmetros de avaliação precisam ser ampliados para contemplar aspectos como a curiosidade, a autonomia, a capacidade de observação, a criatividade e o envolvimento com as atividades propostas.

Registrar o percurso das crianças por meio de portfólios, fotografias, desenhos, mapas conceituais ou narrativas pedagógicas permite ao educador refletir sobre os avanços individuais e coletivos, sem reduzir a aprendizagem a um produto final. Esse tipo de acompanhamento é especialmente eficaz em atividades ao ar livre, onde as crianças demonstram seus saberes de maneira mais espontânea e autêntica.

A natureza, portanto, também ensina o educador a observar com atenção, escutar com sensibilidade e valorizar os pequenos gestos como grandes conquistas no processo educativo. Avaliar nessa perspectiva significa reconhecer a criança como sujeito de direitos, capaz de construir conhecimento em interação com o mundo natural, em um processo contínuo de descoberta e transformação.

CONCLUSÃO

A natureza, ao longo deste trabalho, foi apresentada não apenas como um cenário complementar, mas como um verdadeiro ambiente de aprendizagem, vivo, dinâmico e essencial para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Suas múltiplas possibilidades oferecem experiências ricas que envolvem o corpo, a mente e as emoções, promovendo uma aprendizagem significativa, conectada à realidade e às necessidades das novas gerações. O contato com o meio natural favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais, éticas e motoras, contribuindo para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos, autônomos e conscientes do seu papel no mundo.

O brincar ao ar livre, a observação de fenômenos naturais, o cultivo de hortas, o cuidado com os animais e os projetos interdisciplinares são apenas algumas das práticas que demonstram o potencial educativo da natureza. Tais vivências permitem que as crianças experimentem o mundo de forma ativa, sensorial e investigativa, desenvolvendo habilidades essenciais para a vida em sociedade, como o trabalho em equipe, a empatia, a curiosidade e o respeito à diversidade. A integração com o meio ambiente também promove a construção de uma consciência ecológica, tão necessária em tempos de crise climática e degradação ambiental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fortalece essa perspectiva ao reconhecer a importância de experiências que envolvam diferentes linguagens, a valorização do brincar, o protagonismo infantil e a exploração de múltiplos contextos, inclusive os espaços externos. Nesse sentido, as propostas apresentadas ao longo do trabalho dialogam diretamente com as diretrizes curriculares vigentes, demonstrando que é possível — e necessário — repensar os espaços educativos e ressignificar o papel da natureza nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

O educador, nesse processo, assume o papel de mediador e facilitador de experiências transformadoras. Sua escuta sensível, sua capacidade de planejamento e seu olhar atento para as potencialidades do ambiente natural são fundamentais para garantir que as crianças se sintam seguras, desafiadas e respeitadas em suas descobertas. A formação contínua dos professores é, portanto,

um aspecto imprescindível para que se sintam preparados a promover uma educação mais aberta, criativa e conectada com a realidade ambiental e social.

Além do desenvolvimento intelectual, o convívio com a natureza proporciona momentos de calma, equilíbrio emocional e fortalecimento dos vínculos afetivos. É um espaço que favorece o bem-estar físico e mental das crianças, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais humanizado, acolhedor e harmonioso. A natureza se revela, assim, como uma poderosa aliada na promoção da saúde emocional e no cultivo de valores fundamentais como o cuidado, a cooperação e a solidariedade.

Portanto, reconhecer e valorizar a natureza como espaço educativo não é apenas uma escolha pedagógica, mas um compromisso ético com as futuras gerações. É preparar crianças não apenas para responder a conteúdos escolares, mas para se tornarem cidadãos conscientes, responsáveis e engajados na construção de um mundo mais sustentável e justo. É, sobretudo, devolver à infância o direito de viver plenamente, em contato com a terra, a água, os animais e os ciclos da vida, resgatando uma conexão ancestral que, infelizmente, vem sendo perdida.

Que as instituições educativas, em parceria com famílias e comunidades, possam cada vez mais abrir seus portões para o verde, para o céu, para os ventos e para os saberes que brotam do chão. E que a natureza não seja vista apenas como inspiração ou recurso, mas como uma protagonista do processo educativo, capaz de transformar vidas, práticas e futuros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 24 jul. 2025.

CAPRA, Fritjof. The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems. New York: Anchor Books, 1997.

FROEBEL, Friedrich. The Education of Man. New York: D. Appleton, 2001.

LOUV, Richard. Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder. Chapel Hill: Algonquin Books, 2005.

MALAGUZZI, Loris. The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach. 2. ed. Santa Barbara: ABC-CLIO, 1999.

MONTESSORI, Maria. The Absorbent Mind. New York: Holt Paperbacks, 2004.

OLIVEIRA, [Nome Completo]; SILVA, [Nome Completo]. [Título do livro ou artigo se for conhecido]. [Local]: [Editora], 2020.

SANTOS, [Nome Completo]. [Título do livro ou artigo se for conhecido]. [Local]: [Editora], 2019.

SOBEL, David. Children's Special Places: Exploring the Role of Forts, Dens, and Bush Houses in Middle Childhood. Tucson: Zephyr Press, 2008.

O QUE OS BEBÊS FAZEM NO BERÇARIO? UM OLHAR SOBRE A ROTINA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

DANIELA SOARES DOS SANTOS SILVA

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar uma visão geral das atividades e rotinas realizadas por bebês em berçários, com objetivo de descrever e analisar as principais atividades realizadas por bebês de 0 a 12 meses, em unidades escolares e creches, destacando como essas experiências contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Fundamentado em referenciais da psicologia do desenvolvimento e das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo aponta a importância das rotinas, interações e estímulos sensório-motores no cotidiano das instituições de educação infantil. O papel do educador como mediador afetivo e pedagógico também é discutido. considerando aspectos do desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social, com base em práticas pedagógicas adotadas em instituições de educação infantil, destaca-se a importância de ambientes seguros, afetivos e estimulantes para o desenvolvimento saudável nos primeiros anos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: berçário, infância, desenvolvimento, educação infantil.

1 INTRODUÇÃO:

Nos últimos anos, a concepção sobre a educação infantil mudou significativamente. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o bebê passou a ser reconhecido como sujeito ativo de direitos e capaz de interagir, aprender e se expressar desde muito cedo. Assim, os berçários deixaram de ser apenas espaços de cuidado e passaram a ser ambientes educativos, planejados com intencionalidade pedagógica.

O ingresso de bebês em berçários é uma realidade comum para muitas famílias. Seja por razões profissionais, sociais ou pedagógicas, os berçários desempenham um papel fundamental no cuidado e desenvolvimento da criança. Mas afinal, o que os bebês fazem no berçário? Este artigo pretende responder a essa pergunta, explorando a rotina diária, os tipos de estímulos oferecidos e os benefícios dessas interações.

Durante muito tempo, a presença de bebês em espaços escolares, foi vista com certa resistência por parte da sociedade, muitas vezes reduzida à necessidade das famílias que trabalham fora. No entanto, nas últimas décadas, a educação infantil — especialmente a voltada aos primeiros anos de vida — tem ganhado reconhecimento como um direito da criança e uma etapa essencial do processo educativo.

A creche é o primeiro ambiente coletivo que muitos bebês frequentam. Ela deve unir cuidado e educação de forma indissociável, compreendendo que os momentos de alimentação, higiene, sono, acolhimento e brincadeiras são todas oportunidades educativas.

Os berçários, como parte integrante da educação infantil, oferecem um espaço estruturado para o cuidado e o desenvolvimento de crianças entre 0 e 12 meses. Essa etapa da vida é marcada por rápidas transformações físicas, emocionais, cognitivas e sociais, exigindo um ambiente que favoreça o vínculo afetivo, a segurança e a estimulação adequada. Ao contrário da visão meramente assistencialista, os berçários devem ser compreendidos como espaços educativos que acolhem as especificidades do bebê e promovem experiências significativas. Refletindo sobre as práticas cotidianas desenvolvidas em berçários, considerando como elas impactam o processo de desenvolvimento global dos bebês.

2 ORGANIZAÇÃO E PRÁTICAS DA ROTINA

A rotina de um bebê no berçário é cuidadosamente planejada para atender às necessidades básicas e estimular o desenvolvimento integral de forma acolhedora, respeitosa e segura. Cada momento do dia é uma oportunidade de aprendizado e construção de vínculos afetivos, as escolas que atendem os bebês bem pequenos, se organizam e planejam todos os percursos a serem desenvolvidos durante a rotina, nos primeiros dias de atendimentos, são realizadas reuniões, com os familiares que participam de todos os processos escolares visando dar qualidade e

inclusão para todos.

A rotina no berçário é cuidadosamente pensada para respeitar os ritmos individuais dos bebês, proporcionando experiências seguras e estimulantes. As principais atividades incluem: Cuidados básicos com a alimentação, trocas de fraldas e momentos de descanso não são apenas necessidades fisiológicas. São também oportunidades para fortalecer vínculos, promover a segurança emocional e trabalhar aspectos como autonomia e comunicação.

Exploração e brincadeiras, os momentos de exploração livre são essenciais para o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo dos bebês. Tapetes com texturas, brinquedos diversos, objetos do cotidiano e materiais não estruturados convidam à curiosidade e à descoberta.

Interações sociais, mesmo antes da fala, os bebês se comunicam intensamente por meio do olhar, dos gestos, do choro e dos sons. A convivência com outras crianças e com os educadores ajuda a desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia, confiança e respeito ao outro.

Música e linguagem, cantar, ouvir histórias, brincar com sons e palavras são atividades frequentes no berçário. Elas estimulam o desenvolvimento da linguagem oral, ampliam o vocabulário e fortalecem o vínculo entre adultos e crianças.

Movimento, os bebês precisam se movimentar livremente para desenvolver sua coordenação motora. Espaços seguros que permitem rolar, engatinhar, levantar e caminhar são fundamentais para que cada criança avance em seu próprio tempo.

A equipe escolar, em encontros formativos, faz relatos de práticas e discutem quais seriam as intervenções, projetos, atividades a serem propostas dentro do Projeto Político Escolar, documento norteador das ações vivas de uma unidade escolar. São apontados metas, intencionalidades e objetivos a serem alcançados, estes passando por mudanças se necessárias ao longo do cotidiano. São consideradas a esculta, dos bebês, através das diversas linguagens e aspecto cultural, do qual os bebês estão inseridos.

Para dar sequência as práticas, são essenciais as ações rotineiras, vivenciadas por todos nos espaços da unidade escolar, começando por valorizar processos e experiencias simples da rotina como, alimentação, momento de descanso, higiene, explorações e interações, podemos também falar sobre as reflexões pedagógicas e o papel fundamental do educador na rotina.

Alimentação: Momento de cuidado individualizado, que favorece o vínculo com o educador. Os bebês são alimentados conforme sua rotina e idade: aleitamento materno, mamadeiras ou alimentos sólidos, a alimentação é feita em ambiente calmo e afetuoso, com o bebê no colo ou em cadeiras adequadas, promovendo a criação de vínculo com o educador. Durante esse momento, são estimuladas a oralidade e a socialização por meio da fala e do contato olho no olho.

Sonecas: Respeitando o ritmo biológico de cada criança e as suas individualidades, os bebês dormem em berços ou colchonetes, em ambiente tranquilo, com pouca luz e som suave. O educador acompanha o sono com atenção, garantindo o conforto e a segurança da criança. O descanso é essencial para o crescimento e consolidação das aprendizagens.

Higiene: As trocas de fraldas e cuidados com o corpo, realizados com atenção e afeto, são momentos de cuidado e comunicação. O bebê é tratado com delicadeza, e o educador conversa com ele durante o processo, nomeando partes do corpo e incentivando a percepção corporal. Esses momentos reforçam o vínculo afetivo e o sentimento de segurança.

Exploração livre: Os momentos em que os bebês são incentivados a explorar o ambiente com autonomia, sob supervisão, conhecendo, aprendendo, sobre si e o outro, meio é ambiente, em diversos momentos do dia.

Os bebês têm liberdade para explorar o ambiente, que é organizado com brinquedos seguros, tapetes macios, espelhos, blocos, texturas e objetos sonoros. A exploração livre favorece o desenvolvimento motor, cognitivo e a autonomia.

De maneira a contribuir para a aprendizagem sobre meio ambiente e natureza, os parques, solários, pomares e áreas verdes das unidades escolares, promovem a investigação e exploração de bebês enquan-

to, presentes nos ambientes. Observando, sentindo cheiros, tocando com o corpo, engatinhando ou andando, explorando com a boca e sentindo texturas e temperaturas. Atividades dirigidas também são propostas, como caixas sensoriais, pintura com os dedos, sons musicais e brincadeiras com elementos da natureza, materiais não estruturados, materiais heurísticos ou tecidos.

2.1 Interação bebês com bebês, bebês com crianças, bebês e adultos:

A partir desse novo paradigma, é fundamental refletir sobre o que realmente acontece no cotidiano do berçário. Mais do que simples cuidados, as práticas realizadas nesse espaço podem e devem ser entendidas como experiências educativas significativas, que favorecem o desenvolvimento integral da criança.

As interações entre adultos e bebês nas creches representam o coração do trabalho pedagógico na educação infantil. Muito além da realização de cuidados básicos, essas interações são momentos privilegiados de aprendizagem, de construção de vínculos afetivos e de desenvolvimento integral.

O bebê é um sujeito ativo, sensível, competente e capaz de se comunicar desde os primeiros dias de vida. Ele se expressa por meio de gestos, olhares, choros, sorrisos e movimentos. Cabe ao adulto ser um interlocutor atento e sensível, capaz de perceber e interpretar essas formas de comunicação, respondendo com afeto, segurança e intenção pedagógica.

Segundo Winnicott (1982), o bebê precisa de um "ambiente suficientemente bom", no qual se sinta seguro para desenvolver sua individualidade. Nesse contexto, o adulto cuidador assume o papel de facilitador do desenvolvimento emocional, criando um vínculo estável e acolhedor. A previsibilidade, a escuta e o contato físico afetuoso são elementos fundamentais nessa relação.

As rotinas diárias – como o banho, a alimentação, o sono e a troca de fraldas – não são apenas momentos operacionais, mas oportunidades de interação individualizada e significativa. É nesses momentos que o adulto pode conversar com o bebê, nomear sentimentos, descrever ações e criar um ambiente de confiança mútua. Esse tipo de interação contribui diretamente para o desenvolvimento da linguagem e para o fortalecimento do vínculo entre educador e criança.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano se dá por meio das interações sociais. O adulto, ao interagir de maneira responsiva com o bebê, atua como mediador cultural, introduzindo-o ao universo simbólico e social. Assim, a fala, os gestos, os ritmos e até o tom de voz do educador tornam-se ferramentas que o bebê absorve e internaliza, construindo gradualmente sua compreensão do mundo.

O ambiente da creche deve, portanto, ser organizado de forma a favorecer o encontro e a convivência entre crianças e adultos. Espaços acessíveis, materiais atrativos e tempo suficiente para que os bebês possam explorar, observar e participar das atividades são condições essenciais para que as interações aconteçam de forma qualitativa.

Mais do que executar tarefas, o educador deve olhar, escutar e responder com presença e intencionalidade pedagógica. Cada interação é uma oportunidade de aprendizagem — tanto para o bebê quanto para o adulto, que também aprende a partir da escuta sensível e da observação cotidiana.

Concluindo, as interações entre adultos e bebês na creche não são apenas fundamentais: são estruturantes. Elas sustentam o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança, e constituem a base para a construção de relações de confiança, autonomia e aprendizagem. Investir em interações de qualidade é investir no direito de cada bebê de viver uma infância plena, respeitada e significativa.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o berçário é um ambiente educativo que deve promover experiências que favoreçam a formação de vínculos, a construção da identidade e a autonomia da criança.

Vygotsky (1998) destaca a importância das interações sociais no processo de desenvolvimento infantil, enfatizando que o aprendizado é um fenômeno mediado pela linguagem e pela relação com o outro. Portanto, o papel do adulto (educador) é essencial para proporcionar situações que estimulem o

bebê a interagir com o ambiente e com as pessoas ao redor.

A convivência com os colegas proporciona os primeiros contatos sociais. Os bebês observam, imitam, tocam e reagem às ações dos outros. O educador médio essas interações, incentivando o respeito, o cuidado e o início da empatia. É fundamental para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e comunicativo desde os primeiros meses de vida, mesmo antes da fala.

A rotina no berçário deve ser flexível, respeitando os ritmos individuais das crianças, ao mesmo tempo em que proporciona previsibilidade e segurança. Segundo Oliveira-Formosinho (2002), a rotina não é apenas um conjunto de atividades sequenciais, mas um instrumento pedagógico que permite à criança se situar no tempo e no espaço.

Momentos como a alimentação, a troca de fraldas e o sono são oportunidades privilegiadas de interação afetiva. Para Winnicott (1982), o cuidado sensível e atento às necessidades do bebê contribui para a construção de um "ambiente suficientemente bom", no qual a criança se sente segura para explorar o mundo.

A brincadeira é a principal forma de expressão e aprendizado do bebê. Wallon (2007) afirma que o movimento, a emoção e a ação são indissociáveis no processo de desenvolvimento da criança. Espaços organizados com materiais diversos e acessíveis favorecem a exploração, a criatividade e a construção de significados.

Embora os bebês ainda não interajam da mesma forma que crianças maiores, o convívio entre eles promove aprendizados importantes. a criança começa a perceber o outro como alguém diferente de si, também contribuem para o reconhecimento e a expressão das emoções, como alegria, frustração ou curiosidade, aprende a esperar, dividir e respeitar o espaço do outro, ainda que em níveis iniciais, as primeiras interações (como olhar, tocar, sorrir ou pegar brinquedos do outro) são base para o desenvolvimento da empatia e da cooperação.

2.2 A importância das interações dos bebês com os educadores

As interações entre os bebês e os educadores são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança nos primeiros anos de vida. Nos berçários, os educadores não apenas cuidam, mas também educam com intencionalidade, afeto e escuta sensível. Essas interações contribuem de maneira decisiva para o bem-estar emocional, a construção de vínculos seguros e o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e comunicativas.

Desde os primeiros meses, o bebê precisa se sentir acolhido, seguro e valorizado. O educador, ao olhar nos olhos, falar com voz suave, respeitar o tempo do bebê e responder às suas expressões, transmite confiança e estabelece uma base afetiva segura. Esse vínculo favorece o desenvolvimento emocional e proporciona ao bebê a liberdade necessária para explorar o ambiente e interagir com outras pessoas e objetos.

Além disso, é por meio das interações com o educador que o bebê tem acesso à linguagem, ao brincar e às primeiras aprendizagens. A fala constante, as canções, os gestos, as brincadeiras e os cuidados diários (como a alimentação e a troca de fraldas) são momentos ricos de troca, nos quais o educador atua como mediador do desenvolvimento.

O educador também observa e interpreta as expressões e necessidades do bebê, organizando o ambiente e propondo atividades que respeitem o estágio de desenvolvimento de cada criança. Essa escuta ativa e responsiva contribui para a formação da identidade, da autonomia e da autoconfiança do bebê.

Portanto, as interações entre bebês e educadores são muito mais do que cuidados físicos: são relações educativas que constroem as bases para o desenvolvimento integral da criança. Elas exigem presença afetiva, formação adequada e sensibilidade pedagógica para garantir experiências significativas desde os primeiros dias de vida.

2.3 Momentos de música e leitura

Durante o dia, os bebês participam de rodas com músicas, cantigas de ninar, instrumentos e contação de histórias com livros de imagens. Essas práticas estimulam a linguagem, a escuta, o ritmo e o prazer pelo som da voz humana. O contato precoce com a linguagem oral, por meio de canções, histórias e interações verbais, é fundamental para o

desenvolvimento da comunicação. Vygotsky (1998) ressalta que a linguagem tem papel central na mediação do pensamento e das relações sociais.

A musicalização na primeira infância é uma prática essencial para o desenvolvimento global dos bebês. Desde a vida intrauterina, os pequenos já respondem a estímulos sonoros, e, após o nascimento, continuam a demonstrar sensibilidade à voz humana, aos ritmos e aos sons do ambiente. Quando um educador canta para um bebê ou realiza uma atividade musical com ele, está também promovendo uma troca afetiva poderosa. O tom de voz, o olhar, o contato físico e a melodia tornam o momento de musicalização um espaço de vínculo, escuta e acolhimento.

A música, portanto, ajuda o bebê a organizar suas emoções, desenvolver empatia e reconhecer sensações, sendo especialmente útil em momentos de transição como chegada ao berçário, trocas de fralda ou preparação para o sono. Por isso, incluir experiências musicais no cotidiano dos bebês é muito mais do que entreter é cuidar, educar e desenvolver.

A leitura pratica diária da rotina dos bebês se faz de extrema importância.

A leitura para bebês, mesmo antes de eles compreenderem as palavras, é uma prática essencial para o desenvolvimento integral na primeira infância. Muito além do acesso ao conteúdo escrito, ler para um bebê é um ato de vínculo, escuta, afeto e estímulo à linguagem e à imaginação. Desde os primeiros meses de vida, os bebês são capazes de ouvir, observar, tocar e sentir os livros, essas experiências são fundamentais para o início do seu processo de alfabetização e para o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e emocionais.

A leitura para bebês deve ser feita de forma prazerosa, sem cobranças, respeitando o tempo e o interesse da criança. Livros de pano, plástico, cartonados e com ilustrações coloridas, texturas ou sons são ideais para essa fase.

São benefícios da leitura na primeira infância: Desenvolvimento da linguagem; escutar histórias contribui para o enriquecimento do vocabulário, estimula a percepção dos sons da fala, a construção de frases e a ampliação da compreensão verbal; Estímulo cognitivo: os bebês começam a perceber as estruturas das histórias, as expressões faciais do leitor e as imagens dos livros, o que favorece a atenção, a memória e o raciocínio; Aproximação da linguagem escrita: o contato precoce com os livros cria familiaridade com o objeto livro, com o ato de folhear páginas e com os elementos da linguagem escrita; Desenvolvimento emocional: ao ouvir histórias com diferentes personagens e situações, o bebê começa a reconhecer emoções, sentimentos e a desenvolver a empatia; Fortalecimento do vínculo afetivo: os momentos de leitura compartilhada com um adulto, geralmente no colo, com toque, voz suave e atenção exclusiva — criam um ambiente de segurança, carinho e conexão.

2.4 O Papel do Educador

O educador de bebês tem uma função que vai muito além do cuidado físico, ele é mediador das descobertas, observador sensível e construtor de vínculos afetivos e pedagógicos. É sua escuta atenta e sua intencionalidade que transformam as situações cotidianas em experiências de aprendizagem, respeitando o tempo, as necessidades e os interesses de cada bebê. O educador de berçário atua como mediador entre o bebê e o mundo. Ele observa, escuta, acolhe e propõe situações que incentivem o desenvolvimento integral da criança. Mais do que aplicar atividades, o educador cria um ambiente afetivo e seguro, onde o bebê se sinta valorizado e encorajado a explorar o mundo ao seu redor.

Nos primeiros anos de vida, a criança está em um processo intenso de descobertas, aprendizagens e construção da própria identidade. Nesse contexto, o professor atua como mediador entre a criança e o mundo, garantindo não apenas o cuidado físico, mas também a estimulação afetiva, cognitiva, social e cultural. O educador de berçário precisa aliar sensibilidade, escuta atenta e conhecimento teórico para acolher as demandas dos bebês e propor experiências significativas. Segundo Campos-de-Carvalho (2009), o profissional da educação infantil é um agente que observa, interpreta e intervém de maneira planejada e ética, respeitando os direitos das crianças à convivência, à brincadeira

e à aprendizagem.
A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e deve ser entendida como um espaço de aprendizagem intencional, e não apenas de recreação. O professor é o profissional que planeja, organiza e oferece experiências ricas e desafiadoras, respeitando as características, os ritmos e as necessidades de cada criança.
A afetividade é um dos pilares do trabalho docente na Educação Infantil. A criança aprende e se desenvolve quando se sente acolhida, segura e respeitada. O professor torna-se, muitas vezes, uma figura de referência emocional, ajudando a criança a lidar com suas emoções, conflitos e frustrações.
Esse vínculo é construído no dia a dia, com escuta sensível, presença atenta e respeito pela singularidade de cada aluno.
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que o professor da Educação Infantil deve garantir experiências baseadas nos direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos orientam a prática pedagógica e reforçam a importância do professor como aquele que organiza tempos, espaços e interações com intencionalidade educativa.
Além disso, o professor é responsável por observar, documentar e refletir sobre o desenvolvimento das crianças, contribuindo para uma educação mais justa, inclusiva e significativa.
O trabalho na Educação Infantil exige sensibilidade, paciência e, acima de tudo, formação. O professor é um profissional da educação, com saberes específicos sobre o desenvolvimento infantil, o currículo, as metodologias lúdicas e a avaliação na infância. Por isso, a valorização da formação inicial e continuada é essencial para a qualidade do trabalho pedagógico.
A formação e valorização do profissional das unidades escolares, são fundamentais para garantir um trabalho ético, responsável e humanizado.
O professor da Educação Infantil não é apenas alguém que “cuida de crianças”: ele forma sujeitos desde os primeiros anos, com competência, intencionalidade e afeto. Seu papel é essencial para garantir uma infância rica em experiências, aprendizagens e vínculos. Investir nesse profissional é investir na base da educação e no futuro de toda a sociedade.

2.5 Encerramento e devolução à família

A família é o primeiro espaço de aprendizagem da criança — é onde ela desenvolve seus primeiros valores, afetos e hábitos. Já a escola, como espaço educativo formal, amplia esse processo, oferecendo experiências sociais, cognitivas e culturais. Quando ambas atuam em sintonia, respeitando seus papéis e se comunicando com abertura, constroem uma rede de apoio que beneficia diretamente o desenvolvimento integral da criança.
A escola deve acolher e valorizar a diversidade das famílias, reconhecendo suas diferentes formações, histórias e contextos sociais. Isso significa não julgar, mas escutar, incluir e dialogar. A relação entre berçário e família é essencial. Compartilhar informações sobre o bebê, seus hábitos, avanços e desafios ajuda a construir uma rotina mais coerente entre casa e instituição, fortalecendo o sentimento de continuidade e segurança para a criança.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) destaca a importância da participação da família no processo educativo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça a necessidade de construir uma relação de cooperação entre escola, criança e família, considerando-a parte essencial do trabalho pedagógico.
A família não é apenas um "apoio" para a escola: ela é parceira essencial e protagonista no processo educativo. Quando há diálogo, respeito e colaboração entre educadores e familiares, todos ganham — especialmente a criança, que se desenvolve de forma mais segura, integrada e feliz. Fortalecer essa relação é um dos caminhos mais eficazes para garantir uma educação mais humanizada, participativa e transformadora.
Ao final do dia, o bebê é preparado para a volta para casa. O educador compartilha com a família os principais acontecimentos do dia, como alimentação, sono, interações e descobertas. Esse momento fortalece o elo entre instituição e família, contribuindo para o desenvolvimento saudável da criança.
Essa rotina é sempre flexível, adaptando-se

ao tempo e às necessidades individuais de cada bebê. A presença atenta e afetuosa do educador é o que torna cada momento significativo, proporcionando bem-estar, aprendizagem e construção de vínculos essenciais nos primeiros anos de vida, os profissionais do berçário promovem atividades que estimulam diversas áreas do desenvolvimento: Motor, com espaços e brinquedos que incentivam o engatinhar, rolar, sentar e andar; Cognitivo, através de brincadeiras sensoriais, leitura de livros ilustrados, músicas e jogos de causa e efeito; Linguagem, estimulação verbal constante, cantigas, contação de histórias e interação com outros bebês; Socioemocional, convivência com outros bebês e adultos favorece a empatia, a partilha e o reconhecimento de emoções.

A presença dos bebês nas creches deve ser compreendida como um direito à educação desde o nascimento e não como uma solução provisória para a rotina das famílias. Quando bem estruturada, a creche é um ambiente potente para o desenvolvimento integral, a construção de vínculos e o início da trajetória educacional da criança.

Reconhecer a importância dessa etapa e investir em práticas pedagógicas adequadas, ambientes acolhedores e educadores qualificados é essencial para assegurar o direito à infância plena, rica em experiências, afetos e aprendizagens.

2.6 O bebê como protagonista de seu processo de aprendizagem:

Durante muito tempo, os bebês foram vistos como seres passivos, que apenas recebiam estímulos e cuidados básicos, sem participar ativamente de seu processo de desenvolvimento. No entanto, as abordagens contemporâneas da educação infantil vêm rompendo com essa concepção, reconhecendo os bebês como sujeitos de direitos, capazes de agir, interagir, comunicar-se e aprender desde o nascimento.

Com base em estudos da psicologia do desenvolvimento e das pedagogias participativas, como a de Reggio Emilia, cresce a compreensão de que o bebê é protagonista de sua própria aprendizagem. Isso significa reconhecer que ele possui curiosidade, iniciativa, preferências e capacidade de construir sentidos a partir das experiências vividas no ambiente educativo.

A Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) reconhecem a criança como sujeito de direitos. No campo da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) reforçam essa visão ao definir que a prática pedagógica deve promover o respeito à dignidade, à singularidade e à autonomia das crianças.

De acordo com Wallon (2007), o desenvolvimento infantil é um processo global, que envolve razão, emoção, corpo e movimento. O bebê não é apenas um corpo a ser cuidado, mas um ser emocional e social, que interage intensamente com o meio e com as pessoas ao redor.

Para que o protagonismo do bebê se concretize, é fundamental que os adultos pratiquem uma escuta sensível e qualificada. Isso significa estar atento aos gestos, expressões, olhares, sons e movimentos que o bebê utiliza para se comunicar. Segundo Malaguzzi (1999), a criança tem "cem linguagens", ou seja, múltiplas formas de se expressar — todas elas devem ser reconhecidas e valorizadas no cotidiano da creche.

A escuta ativa permite ao educador identificar os interesses, necessidades e possibilidades de cada criança, organizando o ambiente e a rotina de forma a favorecer a exploração, a autonomia e as interações significativas. Ao ser ouvido e acolhido, o bebê se sente pertencente, respeitado e encorajado a agir no mundo.

Ao contrário de uma lista de conteúdos pré-definidos, o currículo na educação infantil deve ser entendido como um conjunto de experiências vividas pelas crianças em contextos educativos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Essas experiências devem partir da observação atenta e da escuta das crianças, permitindo que elas participem da construção de seus percursos de aprendizagem.

No caso dos bebês, o currículo se expressa na organização do espaço, na escolha dos materiais, nas propostas de interação, na rotina flexível e na forma como o adulto se coloca na relação. Quando o educador reconhece o bebê como protagonista, ele deixa de ser um executor de atividades e passa a ser um mediador sensível, que favorece a

experimentação, a descoberta e a expressão das crianças.

Reconhecer o bebê como protagonista de sua aprendizagem é assumir uma postura ética e política em relação à infância. É abandonar práticas automatizadas e autoritárias, para adotar uma escuta ativa, uma observação constante e uma intervenção sensível. É confiar na criança, mesmo quando ela ainda não fala, e acreditar em sua capacidade de construir saberes e se relacionar com o mundo.

3 CONCLUSÃO

Os berçários são espaços ricos em experiências significativas para os bebês. Muito além do cuidado básico, eles oferecem oportunidades de aprendizagem, socialização e descoberta do mundo. Valorizar essa etapa é essencial para garantir uma base sólida para o desenvolvimento integral da criança.

O berçário é um espaço educativo vital, que contribui significativamente para o desenvolvimento global do bebê. Com práticas pedagógicas adequadas, profissionais preparados e ambientes afetivos, o berçário oferece às crianças pequenas oportunidades únicas de crescer, brincar, aprender e se relacionar. Valorizar os berçários é reconhecer que a educação começa desde o berço, e que o direito de aprender com qualidade se estende a todos, desde os primeiros dias de vida.

O berçário deve atuar em parceria com a família, acolhendo suas histórias, culturas, rotinas e expectativas. Quando há diálogo e respeito entre escola e família, a criança se beneficia de uma rede de apoio sólida e coerente, que favorece seu crescimento saudável. O cotidiano no berçário é composto por uma série de experiências que, quando planejadas com intencionalidade pedagógica e sensibilidade, promovem o desenvolvimento integral do bebê. Cuidar e educar são práticas indissociáveis na primeira infância, e cabe aos profissionais da educação infantil garantir ambientes acolhedores, seguros e estimulantes, onde os bebês possam viver plenamente suas primeiras descobertas.

Com base na BNCC e nas contribuições de estudiosos como Vygotsky, Wallon compreendemos que o desenvolvimento humano acontece nas interações com o outro e com o ambiente. Por isso, o berçário deve oferecer experiências planejadas e respeitosas, que garantam a aprendizagem desde os primeiros meses de vida.

O cotidiano no berçário é composto por uma série de experiências que, embora simples em aparência, têm profundo impacto no desenvolvimento global do bebê. É fundamental reconhecer o valor educativo dessas práticas e investir na formação dos profissionais que atuam com essa faixa etária. Assim, o berçário deixa de ser apenas um espaço de guarda e passa a ser reconhecido como um ambiente de aprendizagem, cuidado e afeto desde os primeiros dias de vida.

REFERÊNCIAS:

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

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade na educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. MEC/Fundação Carlos Chagas, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A infância em contextos de educação: o papel do educador. Porto: Porto Editora, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIKLER, Emmi. Dar tempo ao tempo: a atividade livre dos bebês. São Paulo: Phorte, 2011.

RESUMO

O presente artigo visa estudar o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, destacando sua importância e competências pedagógicas marcantes, habilidades interpessoais, capacidades e adaptação às necessidades dos estudantes. Neste trabalho, será explorado como o professor pode atuar como mediador do conhecimento, facilitador do desenvolvimento cognitivo, emocional, bem como agente inclusivo de todas e todos. É necessário que o profissional deva elaborar ferramentas e estratégias para o trabalho pedagógico, proporcionando protagonismo ao jovem em sala de aula, fazendo com que participe ativamente como autor e percursor de seu o próprio aprendizado. Importante notar que ao adotar o processo de ensino e aprendizagem, o docente também deve, necessariamente, se ater a necessidade de aperfeiçoamento e formação continuada com seus pares, atendo-se aos temas contemporâneos correlatos que reforcem e incentivem o crescimento da comunidade escolar. O estudo será baseado em pesquisa e revisão bibliográfica, além de pesquisa qualitativa relacionados ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, proporcionando uma visão mais abrangente sobre as responsabilidades e os desafios enfrentados pelos estudantes e especialmente educadores-professores.

PALAVRAS-CHAVE: professor, ensino, aprendizagem, educação.

ABSTRACT

This article aims to study the role of teachers in the teaching and learning process, highlighting their importance and key pedagogical competencies, interpersonal skills, capabilities, and ability to adapt to students' needs. This work will explore how teachers can act as mediators of knowledge, facilitators of cognitive and emotional development, and agents of inclusion for all. Professionals must develop tools and strategies for pedagogical work, empowering young people in the classroom, enabling them to actively participate as authors and precursors of their own learning. It is important to note that when adopting the teaching and learning process, teachers must also necessarily address the need for continued development and training with their peers, addressing related contemporary topics that strengthen and encourage the growth of the school community. The study will be based on research and literature review, as well as qualitative research related to the role of teachers in the teaching and learning process, providing a more comprehensive view of the responsibilities and challenges faced by students and, especially, teacher educators.
KEYWORDS: teacher, teaching, learning, education.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem é uma jornada complexa que envolve múltiplos agentes, entre os quais o professor desempenha um papel central. Mais do que transmissor de conhecimento, o professor é um facilitador do aprendizado, responsável por criar um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Este artigo tem como objetivo explorar as diversas dimensões do papel do professor, analisando como suas ações e competências influenciam diretamente a qualidade da educação.

Plano Escolar é onde se registram os resultados do planejamento da educação escolar e segundo, Libâneo (1992):

“É o documento mais global; expressa orientações capítulo gerais que sintetizam, de um lado, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos”. (Libâneo, 1992, p 225).

Enquanto prática social, a educação é transformadora e demanda a constante ressig-

nificação do papel do professor frente às múltiplas exigências da sociedade contemporânea. No Ensino Fundamental, etapa marcada por transições cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes, o professor assume um papel essencial não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador, formador de valores e facilitador de aprendizagens significativas. Em tempos de mudanças curriculares, avanços tecnológicos e desafios socioemocionais, repensar o papel docente se torna urgente e necessário. Para isso é preciso se planejar.

Nesse sentido, o professor contemporâneo deve ser compreendido como um profissional reflexivo e intencional, capaz de articular teoria e prática, dialogando com a diversidade de realidades presentes na sala de aula.

Por essa perspectiva, ensinar vai além da simples exposição de conteúdos: ele exige estratégias pedagógicas que estimulem o protagonismo dos estudantes, respeitando seus ritmos, saberes prévios e contextos socioculturais. Para Tardif e Lessard (2005), a docência é compreendida como: "uma forma particular de trabalho sobre o humano, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo da interação humana".

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017 e atualizada com diretrizes complementares nos anos seguintes, reforça:

"Estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental."

Nesse contexto, o Ensino Fundamental se consolida como um espaço privilegiado para a consolidação de aprendizagens estruturantes, sendo imprescindível o papel ativo e reflexivo do professor na mediação desses processos.

Autores como Catelan et al. (2023) ressalta que: "o docente do século XXI precisa estar preparado para lidar com um cenário educacional em constante transformação, o que demanda formação continuada e abertura para inovação".

Isso implica investir em formação continuada, cultura colaborativa entre pares e práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de promover uma aprendizagem crítica, emancipadora e inclusiva.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental, à luz de referenciais teóricos contemporâneos e das exigências educacionais atuais. Parte-se do entendimento de que a atuação docente, quando fundamentada em princípios ético-pedagógicos, constitui elemento central para a efetivação de uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

2. O PROFESSOR COMO FORMADOR DE CONHECIMENTO DE MUNDO

A atuação do professor no Ensino Fundamental precisa ser compreendida dentro de um contexto complexo, em que os estudantes enfrentam mudanças cognitivas e emocionais significativas. Dessa forma, o docente, precisa, portanto, ser capaz de selecionar, adaptar e criar metodologias que dialoguem com esses avanços, promovendo uma aprendizagem significativa, conectada à realidade dos alunos e aos diferentes estilos de aprendizagem presentes em sala de aula.

O conhecimento de mundo é um saber construído pelas experiências, pela linguagem, pela cultura e pela interação social. Para se aprender alguma nova habilidade é necessário oportunidade, nesse sentido, para DIAS (2021, p. 151/152):

A linguagem possibilita ao homem, portanto, a organização de formas complexas de comportamentos conscientes e simbólicos, diferenciando-se qualitativamente do comportamento animal. Isto quer dizer que os sujeitos se desenvolvem ao passo em que lhe é oportunizado condições de aprendizado. Se uma criança está inserida em um ambiente em que não há estímulo da fala, por exemplo, a probabilidade de ela ter dificuldades de falar futuramente e dificuldades para desenvolver outras funções psicológi-

cas são grandes.
Nesse sentido, seguindo os ensinamentos da professora que cita periodicamente a teoria e prática da perspectiva sociocultural de Vygotsky, não ensina apenas conteúdos isolados, mas os conecta à vida cotidiana, aos valores sociais e às realidades concretas dos estudantes. Essa articulação entre escola e mundo torna a aprendizagem mais relevante e engajada.
Outro aspecto positivo e relevante do papel docente está na mediação da construção de vínculos e do desenvolvimento socioemocional dos estudantes. É preciso que o professor atue como um modelo de comportamento, um gestor das emoções em sala e um facilitador da convivência ética. Essa dimensão relacional da docência é especialmente importante no Ensino Fundamental, quando os estudantes enfrentam dilemas identitários e desafios de socialização mais intensos.

2.1. A função social do Professor:

O professor é frequentemente visto como a principal fonte de conhecimento em sala de aula. Seu papel deve ir além da simples transmissão de informações. O profissional precisa ser capaz de mediar e intercalar o conhecimento de ensino e de aprendizagem, adaptando-se às diferentes realidades e contextos dos alunos.
O educador, então, ao mediar saberes diversos, exerce uma função social essencial que nada mais é do que a interação entre formação acadêmica, experiências de vida e prática profissional engajada na luta diária por novas habilidade de seus pupilos.
Isso significa que o professor traz consigo uma bagagem, conhecimentos prévios que serão compartilhados com seus estudantes, ultrapassando os limites da formação formal, tornando-se sujeitos que influenciam ativamente na constituição de visões de mundo dos estudantes.

2.2. Habilidades Pedagógicas e Interpessoais: leitura crítica do mundo

Paulo e Trombetta (2021), defendem que:

(...) “a educação é um ato político, e o discurso que se esforça em negar esse status para a educação é um discurso ideológico, pois busca encobrir a realidade através de uma pseudoneutralidade da ação educativa. Freire é incisivo em abordar essa questão.
Entendemos que a clareza de seu pensamento continua a elucidar essa questão em tempos de globalização excludente e da avalanche de visões neotecnicistas em educação, como ocorre nos dias atuais.”
Nesse sentido, usando o argumento dos autores, que, acertadamente, citam as lições de Paulo Freire, temos que ensinar, é sim, um ato político e ético. Tem-se que o conhecimento de mundo não pode ser neutro e exige leitura crítica da realidade e compromisso com a transformação social.
Freire advoga que ensinar é permitir que o estudante “leia o mundo antes mesmo de ler a palavra”, ou seja, compreenda as estruturas sociais que o cercam. O professor, portanto, é convocado a orientar o estudante na leitura crítica de seu entorno, oferecendo ferramentas para interpretar as injustiças, desigualdades e contradições presentes na sociedade.
Para cumprir seu papel eficazmente, o professor deve possuir uma combinação de habilidades pedagógicas e interpessoais. A pedagogia moderna enfatiza a necessidade de metodologias ativas e centradas no aluno, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, por exemplo. Além disso, a capacidade de estabelecer relações positivas com os alunos é crucial para o desenvolvimento de um ambiente de confiança e respeito mútuo.

2.3. O Professor como facilitador do desenvolvimento do estudante:

O desenvolvimento integral dos estudantes depende de um equilíbrio entre o cognitivo e o emocional. O docente deve sempre estar atento às necessidades emocionais dos estudantes, promovendo atividades que estimulem a empatia, a resiliência e o autoconhecimento.
A construção do conhecimento de mundo passa necessariamente pelo reconhecimen-

to da diversidade cultural e social dos estudantes, e o professor, nesse contexto, precisa assumir o papel de agente de inclusão e de reconhecimento das múltiplas identidades culturais e regionais presentes no espaço escolar. Isso significa valorizar os saberes oriundos das vivências familiares e territoriais dos estudantes, integrando essas experiências ao currículo escolar de forma crítica e significativa.

Assim, uma educação intercultural que promova o diálogo entre diferentes visões de mundo e que possa utilizar o professor como ferramenta de combate aos estereótipos e preconceitos, ampliando o repertório cultural dos envolvidos, deve ser baseado em uma postura de conhecimento de mundo, aliando fatos e direitos, engajando descobertas e aprendizados. Assim defende as "Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais" (Brasília, 2006, p. 58):

Entendermos que não existe uma única forma de se estar no mundo, mas múltiplas formas que vão se tecendo conforme os desafios propostos por nós, pelos outros e pela nossa interação com e sobre a natureza. Neste sentido, podemos nos apropriar, de fato e de direito, dos instrumentos que nos permitam perceber estas múltiplas formas e mais, que esta apropriação não signifique expropriação, mas sim recriação, reinvenção, redescoberta, e que nos leve a equacionar o nosso ser e estar no mundo em suas múltiplas dimensões.

Dessa forma, o docente que reconhece e legitima a pluralidade sociocultural contribui para o desenvolvimento de uma consciência cidadã, respeitosa e empática, ao mesmo tempo em que fortalece os vínculos entre escola e comunidade.

Tal postura não apenas favorece a aprendizagem, mas também atua na formação ética dos sujeitos, promovendo a equidade, a justiça social e a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

2.4. Inclusão, Etnia e Diversidade:

A inclusão de alunos com necessidades especiais e a valorização da diversidade cultural, étnica e social são desafios significativos no contexto educacional atual, até porque vivemos em uma sociedade assolada por racismo, preconceito e estereótipos que prejudicam o ensono dos estudantes e o trabalho dos educadores.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) reforça o direito à educação inclusiva, exigindo que os professores estejam preparados para adaptar suas práticas pedagógicas a todos os alunos. Estudos mostram que a formação continuada dos profissionais, são muito importantes para atender as exigências das demandas em sala de aula.

Oportuno se faz entender que os professores enfrentam inúmeros desafios, desde a falta de recursos até a pressão por resultados acadêmicos. A resiliência e a capacidade de inovação são características fundamentais para lidar com essas dificuldades. Além disso, a colaboração entre professores, pais e comunidade é essencial para criar uma rede de apoio que favoreça o sucesso escolar.

É notório que professores busquem formação continuada sobre temas como racismo, machismo, homofobia, capacitismo e outros tipos de preconceito para orientar os estudantes de seus riscos e perigos para a sociedade.

Não obstante, quando o preconceito é mais sério e se manifesta em forma de bullying ou outras atitudes discriminatórias, os professores devem intervir imediatamente, utilizando métodos de resolução de conflitos que valorizem o diálogo, a mediação e o respeito mútuo.

Ademais, criar um ambiente profissional, acolhedor e respeitoso entre ambas as pessoas da escola, é essencial para que todos e todas se sintam incluídos e respeitados, criando espaços de apoio onde os educandos possam expressar suas preocupações e discutir questões de preconceito sem medo de represálias.

2.5. A afetividade como base do processo (compromisso ético do educador):

A relação entre professor e estudante, mediada por empatia, escuta e respeito, é con-

dição fundamental para a construção de um conhecimento de mundo significativo.
O professor que acolhe, dialoga e reconhece a humanidade dos seus alunos cria um ambiente propício à reflexão crítica e ao desenvolvimento ético, ampliando as possibilidades de construção de sentidos sobre o mundo.
Nesse aspecto, o estudante precisa confiar no professor, e isso ocorre apenas com o tempo. Para assumir plenamente esse papel formador, o professor precisa de formação continuada, reflexiva e crítica, sendo fundamental que o educador esteja preparado para lidar com os desafios contemporâneos da sociedade articule questões no debate educacional com responsabilidade pedagógica.
Assumir a afetividade como princípio pedagógico é também reconhecer que o professor tem uma responsabilidade ética com seus alunos. O professor comprometido eticamente se envolve com o desenvolvimento pleno do estudante — intelectual, emocional, social e ético. Ele não se limita a cumprir o currículo formal, mas se compromete com a formação de sujeitos críticos e autônomos. Essa postura ética exige coerência entre discurso e prática, além de sensibilidade para compreender os contextos, dores e potências dos estudantes.
É importante reconhecer que o exercício da afetividade docente nem sempre ocorre em condições ideais. Em escolas públicas marcadas por sobrecarga de trabalho, indisciplina, violência e falta de recursos, cultivar vínculos afetivos torna-se um desafio. No entanto, é justamente nesses contextos que a afetividade se mostra mais necessária.

3. CONCLUSÃO

O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem é multifacetado e essencial para a formação integral dos alunos. O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem é multifacetado, exigindo competências que ultrapassam a simples transmissão de conteúdos escolares. Como visto nesse artigo, evidenciou-se que a atuação docente envolve planejamento, mediação, escuta ativa, acolhimento, criatividade e um compromisso ético com o desenvolvimento integral dos estudantes.
Logo, o professor, é sim, um agente fundamental para a construção de aprendizagens significativas, sendo corresponsável pela formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.
Nesse sentido, é preciso compreender que o processo de aprendizagem não é linear nem uniforme. Cada estudante carrega consigo uma história de vida, um repertório cultural, um ritmo próprio de aprendizagem e necessidades específicas, cabendo ao professor reconhecer essas singularidades e desenvolver estratégias pedagógicas que promovam a inclusão, a equidade e o respeito à diversidade.
Como mediador do conhecimento, o docente não apenas ensina, mas aprende continuamente, em diálogo com seus alunos, com a prática e com a realidade que o cerca. A valorização do papel docente passa também pelo fortalecimento da formação inicial e continuada. O conhecimento profissional do professor deve articular teoria e prática, envolvendo tanto saberes acadêmicos quanto pedagógicos e experienciais.
Além disso, o professor contemporâneo precisa ser um sujeito sensível às transformações do mundo digital e às demandas da sociedade do conhecimento. O uso de tecnologias educacionais, a integração das competências socioemocionais e a abordagem de temas transversais como meio ambiente, cidadania e direitos humanos requerem uma prática pedagógica inovadora, crítica e comprometida com a formação de estudantes preparados para os desafios do século XXI.
A atuação docente também possui um profundo impacto emocional no processo de aprendizagem. A construção de vínculos positivos entre professor e estudante, fundamentada na empatia, no respeito e no reconhecimento, é essencial para a criação de um ambiente escolar saudável e motivador.
Ainda, é importante destacar que o papel do professor deve ser apoiado por políticas públicas que valorizem a carreira docente, assegurem condições dignas de trabalho e promovam o protagonismo dos educadores

nas decisões pedagógicas e institucionais. A escola como um todo deve ser pensada como um espaço coletivo de aprendizagem, onde o professor atue com autonomia, colaboração e responsabilidade. Não se constrói uma educação de qualidade sem a centralidade do professor.

Dessa forma, chegamos à inexorável conclusão de que o professor é peça- chave na engrenagem educacional. Seu papel vai além da sala de aula, alcançando dimensões humanas, políticas, culturais e sociais. Investir na valorização e na formação dos professores é investir no futuro da educação e da sociedade. Que cada educador seja reconhecido como formador de mundos, de consciências e de possibilidades - um sujeito transformador cuja presença marca vidas e abre caminhos para um mundo mais justo, crítico e solidário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017, p. 401.

CATELAN, C. S. de C. et al. A inserção da metodologia ativa na educação: desafios enfrentados e o perfil do professor do século XXI. Revista Foco, v. 16, n. 12, e3805, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n12-003. Acesso em: 04 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1992, Coleção Magistério.

DIAS, Maria Sara de Lima (Org.) apud Lev Vygotsky: teoria e prática da perspectiva histórico cultural. (Org.), Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021, p. 151/152.

FREIRE, Paulo; TROMBETTA, Sérgio. Educar é sempre um ato político: desafios contemporâneos. Ideação, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 7–30, 2021. Disponível em: https://e- revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/25553. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASÍLIA, Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006, p. 58.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

ESTÉTICA DO SABER: AS POTENCIALIDADES DA ARTE NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS E EMANCIPATÓRIAS

DEBORA CRISTINA GUILHERME ADÃO

Resumo

Este artigo investiga o papel da arte como elemento propulsor de processos educativos criativos, críticos e emancipatórios. Com base em abordagens interdisciplinares e em experiências pedagógicas inovadoras, analisa-se como práticas artísticas inseridas em contextos formais e não formais de ensino contribuem para a ampliação da percepção, o desenvolvimento da sensibilidade e a formação integral dos sujeitos. A pesquisa ancora-se em referenciais teóricos da educação estética, da pedagogia crítica e da filosofia da arte, propondo uma reflexão sobre os limites do ensino tradicional e os potenciais da arte como linguagem plural e transformadora. São discutidas também as implicações da formação docente para o uso da arte como instrumento de mediação do conhecimento e o papel da escola como espaço de experimentação poética e simbólica.
Palavras-chave: Arte e educação; Aprendizagem criativa; Educação estética; Práticas pedagógicas; Formação docente.

Abstract

This paper investigates the role of art as a driving force behind creative, critical and emancipatory educational processes. Based on interdisciplinary approaches and innovative pedagogical experiences, it analyzes how artistic practices inserted in formal and informal teaching contexts contribute to the expansion of perception, the development of sensitivity and the integral formation of subjects. The research is anchored in theoretical frameworks of aesthetic education, critical pedagogy and the philosophy of art, proposing a reflection on the limits of traditional teaching and the potential of art as a plural and transformative language. It also discusses the implications of teacher training for the use of art as an instrument for mediating knowledge and the role of the school as a space for poetic and symbolic experimentation.

Keywords: Art and education; Creative learning; Aesthetic education; Pedagogical practices; Teacher training.

INTRODUÇÃO

A relação entre arte e aprendizagem tem se mostrado, ao longo das últimas décadas, um campo fértil para investigações interdisciplinares que desafiam os modelos tradicionais de ensino e propõem novas formas de compreender o processo educativo. Em um contexto social marcado pela aceleração tecnológica, pelo esvaziamento simbólico das experiências e pela fragmentação do conhecimento, a arte se impõe como uma linguagem potente, capaz de integrar razão e sensibilidade na formação de sujeitos críticos e criativos.

A educação tradicional, muitas vezes centrada na transmissão de conteúdos e na lógica da produtividade, tende a marginalizar as manifestações artísticas, relegando-as a atividades complementares ou meramente recreativas. No entanto, a arte, entendida como experiência estética, sensível e reflexiva, pode ocupar um papel central na constituição do conhecimento, ao favorecer a imaginação, a empatia e a escuta ativa. Esses elementos são essenciais não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a construção de vínculos humanos mais sólidos e conscientes.

Na perspectiva de autores como John Dewey, Maxine Greene e Paulo Freire, a arte possui um valor formativo inestimável. Dewey já apontava para o caráter experiencial da arte, enfatizando seu papel na construção do significado e na ampliação da percepção. Greene, por sua vez, compreende a estética como meio de abertura para novos mundos possíveis, enquanto Freire destaca a dimensão política da expressão artística como forma de resistência e emancipação. Juntos, esses pensadores fundamentam uma pedagogia em que a arte é um direito e uma necessidade.

Além disso, a inserção da arte no ambiente

escolar desafia a lógica da padronização e do controle, ao permitir múltiplas leituras do mundo e ao valorizar as singularidades dos estudantes. Por meio do teatro, da música, da dança, da literatura e das artes visuais, os alunos podem elaborar suas experiências, resignificar suas vivências e desenvolver um olhar mais sensível para o entorno. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem que ultrapassa o domínio técnico e se aproxima da vivência existencial.

Contudo, para que essa proposta se concretize, é fundamental repensar a formação dos professores. Muitos educadores não se sentem preparados para trabalhar com arte de forma transversal, por não terem sido formados com base em práticas que integrem teoria e sensibilidade. Assim, torna-se urgente investir em currículos formativos que reconheçam a arte como campo de conhecimento legítimo, promovendo experiências estéticas significativas também entre os docentes.

Outro desafio relevante diz respeito à estrutura das escolas e ao reconhecimento institucional da arte como componente essencial da educação. É comum encontrar instituições que tratam as disciplinas artísticas como menos importantes, com horários reduzidos ou professores itinerantes. Isso compromete a continuidade dos projetos e dificulta a consolidação de uma cultura escolar que valorize a expressão artística como elemento central do processo educativo.

É importante destacar, ainda, que a arte não deve ser instrumentalizada apenas para fins didáticos ou como estratégia motivacional. Ela possui valor em si mesma, por seu potencial de provocar, questionar, emocionar e transformar. A educação que se quer emancipadora precisa acolher esse valor e proporcionar espaços onde a criação, a experimentação e a escuta estética sejam práticas cotidianas e estruturantes.

Diante desse cenário, o presente artigo propõe uma reflexão crítica sobre as potencialidades da arte na construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, criativas e libertadoras. A partir de estudos teóricos e exemplos práticos, buscamos evidenciar como a arte pode ser uma aliada na ressignificação do ensino e na promoção de uma aprendizagem que valorize a totalidade do ser humano.

A ARTE COMO LINGUAGEM FORMATIVA NO PROCESSO EDUCATIVO

A arte, ao longo da história, tem sido uma das formas mais sofisticadas de comunicação humana, capaz de expressar sentimentos, ideias e visões de mundo com uma profundidade que muitas vezes escapa à linguagem verbal. Em contextos educativos, ela se revela não apenas como conteúdo a ser ensinado, mas como meio de construção de sentido, de identidade e de subjetividade. Nessa perspectiva, a arte transcende a função decorativa ou recreativa e assume um papel ativo na mediação do conhecimento, promovendo a compreensão sensível da realidade.

Considerar a arte como linguagem formativa implica reconhecer que aprender não é apenas memorizar ou reproduzir informações, mas também sentir, perceber e experimentar o mundo por múltiplas vias. A experiência estética, nesse sentido, é uma forma legítima de conhecer, que envolve o corpo, a emoção e a imaginação. A escola, ao incorporar práticas artísticas de forma efetiva, amplia os horizontes de aprendizagem e legitima outras formas de saber que são muitas vezes invisibilizadas no currículo tradicional.

Autores como Elliot Eisner argumentam que a arte favorece modos de pensar e de interpretar que são indispensáveis na formação humana. Ao trabalhar com metáforas, símbolos, analogias e múltiplas camadas de significado, ela desafia o pensamento linear e estimula a complexidade cognitiva. Por isso, não se trata apenas de defender mais "aulas de arte", mas de propor uma mudança de paradigma, em que a arte seja um eixo transversal de formação.

A linguagem artística também contribui para a democratização do saber, pois oferece meios de expressão acessíveis e inclusivos para estudantes com diferentes repertórios culturais, estilos de aprendizagem e experiências de vida. Ao permitir que crianças e jovens se expressem por meio de desenhos, músicas, encenações ou colagens, por exem-

plo, o educador possibilita a construção de uma relação mais afetiva e significativa com o conhecimento.

Ao contrário do que muitos imaginam, a presença da arte no espaço escolar não se limita à formação de artistas. Seu valor está na formação de sujeitos sensíveis, capazes de escutar o outro, de imaginar alternativas e de construir visões de mundo mais amplas e críticas. A arte, nesse contexto, é uma aliada da cidadania e da ética, pois ativa a empatia e estimula a reflexão sobre realidades sociais diversas.

Outro ponto relevante é que a arte contribui para a construção da autonomia intelectual e emocional dos estudantes. Ao propor desafios criativos, ela promove a autorregulação, a autoestima e a perseverança frente às dificuldades. A resolução de problemas artísticos exige tomada de decisão, planejamento e reflexão, competências fundamentais para a vida em sociedade.

Além disso, a arte promove uma aprendizagem integral, que articula aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais. Ao trabalhar com projetos artísticos colaborativos, por exemplo, os estudantes desenvolvem habilidades de cooperação, negociação e escuta ativa. Essas competências são cada vez mais valorizadas nos contextos contemporâneos, tanto educacionais quanto profissionais.

Por fim, é necessário superar a ideia de que arte e conhecimento científico são esferas separadas. A integração entre ciência e arte pode produzir experiências ricas de aprendizagem interdisciplinar, em que a estética e a razão se complementam. Projetos que envolvam arte e matemática, música e física, ou teatro e história demonstram como é possível transitar entre diferentes linguagens e construir saberes mais complexos e integradores.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A URGÊNCIA DE UMA SENSIBILIDADE ESTÉTICA

A presença significativa da arte no cotidiano escolar depende diretamente da formação docente. Muitos professores, no entanto, enfrentam barreiras subjetivas e estruturais para incorporar práticas artísticas em sua atuação. Essas barreiras incluem desde a ausência de formação específica até a insegurança diante de linguagens artísticas com as quais não tiveram contato significativo em sua trajetória escolar e universitária.

A formação docente tradicional, muitas vezes marcada por uma visão tecnicista do ensino, não prepara o educador para atuar como mediador de experiências estéticas. A ênfase na normatização, na avaliação padronizada e na transmissão de conteúdos impede que os futuros professores desenvolvam competências sensíveis e criativas, essenciais para a atuação em uma educação transformadora. Dessa forma, é urgente rever os currículos das licenciaturas e investir em processos formativos mais abertos e integradores.

Formar professores para uma educação estética não significa simplesmente capacitá-los a "dar aulas de arte", mas sim sensibilizá-los para a potência formativa da arte em todas as áreas do conhecimento. Isso requer vivência estética, contato com obras e práticas artísticas, bem como reflexão crítica sobre o papel da arte na sociedade e na educação. A formação docente precisa, portanto, ser também uma experiência sensível e poética.

Programas de formação continuada podem ser importantes aliados nesse processo, especialmente quando organizados em parceria com artistas, coletivos culturais e instituições da comunidade. A aproximação com contextos culturais diversos enriquece o repertório dos docentes e amplia suas possibilidades pedagógicas. Oficinas, residências artísticas e grupos de estudo são exemplos de ações que podem fomentar essa aproximação.

A escola como espaço de formação estética também precisa ser repensada. É necessário construir ambientes que valorizem a presença da arte no cotidiano escolar — não apenas em datas comemorativas, mas como parte da rotina. Isso inclui pensar a arquitetura escolar, os materiais didáticos, os espaços de exposição e os tempos de fruição artística como elementos essenciais na formação docente e discente.

A cultura escolar precisa acolher o erro como parte do processo criativo e promover uma

pedagogia que valorize a experimentação. Muitos professores evitam trabalhar com arte por medo de não fazer "corretamente", quando, na verdade, a essência da linguagem artística está justamente na abertura ao novo, ao imprevisto e ao subjetivo. Formar-se esteticamente é, também, aprender a lidar com a incerteza e com a potência do inacabado.

Um professor que compreende a arte como modo de conhecer e de transformar o mundo tende a desenvolver práticas mais inovadoras, afetivas e significativas. A escuta atenta, o respeito às diferenças e a valorização das expressões singulares dos estudantes tornam-se pilares de sua ação pedagógica. Nesse sentido, a formação estética é também uma formação ética, que humaniza a prática docente.

Por fim, o investimento na formação estética dos educadores é uma aposta na transformação da própria escola. Professores sensíveis às linguagens da arte tornam-se agentes culturais em seus territórios, capazes de promover redes de colaboração, de valorizar a cultura local e de construir projetos educativos que dialoguem com as urgências do presente. Mais do que ensinar arte, trata-se de educar com arte.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTÍSTICAS COMO CAMINHOS DE TRANSFORMAÇÃO

As práticas pedagógicas que integram a arte em suas metodologias revelam-se estratégias potentes de transformação das relações de ensino e aprendizagem. Ao promoverem uma escuta sensível e uma abertura para o inusitado, essas práticas permitem a criação de ambientes de aprendizagem mais democráticos, afetivos e colaborativos, nos quais os sujeitos se reconhecem como produtores de cultura e de conhecimento.

Projetos interdisciplinares que utilizam teatro, música, dança, poesia ou artes visuais têm demonstrado resultados significativos não apenas em termos de aprendizagem, mas também de engajamento, autoestima e pertencimento dos alunos. Quando os estudantes veem suas expressões valorizadas e expostas — seja em uma mostra de arte, uma apresentação teatral ou um sarau — eles se sentem protagonistas do processo educativo.

A construção de projetos artísticos com sentido para os estudantes exige, por parte do professor, escuta ativa e sensibilidade para identificar temas que mobilizam a turma. Trabalhar com questões do cotidiano, da identidade, do território e da cultura local é uma forma de aproximar a arte da vida, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. A arte, nesse sentido, não é apenas um conteúdo, mas um caminho para dialogar com o mundo.

É importante destacar que essas práticas não exigem recursos sofisticados ou conhecimentos técnicos avançados. Muitas vezes, com materiais simples e uma postura aberta ao improviso e à experimentação, é possível criar experiências marcantes. A chave está na intencionalidade pedagógica, ou seja, no compromisso com a formação integral dos estudantes por meio da arte.

Inúmeras escolas vêm desenvolvendo práticas inspiradoras, como feiras culturais, murais colaborativos, intervenções urbanas, rodas de poesia e performances sobre temas sociais. Essas experiências rompem com a lógica da aula expositiva tradicional e mobilizam os alunos a pensar criticamente sobre seu entorno, propondo soluções criativas e construindo narrativas contra-hegemônicas. São práticas que fazem da escola um lugar vivo, pulsante e significativo.

O trabalho com práticas pedagógicas artísticas também favorece a inclusão. Alunos com dificuldades de aprendizagem, com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social muitas vezes se destacam em atividades artísticas, encontrando nessas linguagens um canal de expressão e reconhecimento. A arte, assim, contribui para a valorização das diferenças e para a construção de uma escola mais justa e acolhedora.

Para que essas práticas se consolidem, é fundamental que os gestores escolares apoiem e incentivem os professores em suas iniciativas criativas. Isso significa garantir tempo de planejamento, espaços físicos adequados, recursos materiais e, sobretudo, uma cultura institucional que reconheça o valor da arte como prática pedagógica transformadora.

Por fim, as práticas pedagógicas artísticas nos convidam a repensar o próprio conceito de aprendizagem. Ao privilegiar o processo sobre o produto, a colaboração sobre a competição e o afeto sobre o controle, essas práticas nos aproximam de uma educação mais humana, que não separa razão e emoção, conteúdo e vida, escola e comunidade. Uma educação, enfim, que reconhece na arte não um luxo, mas uma necessidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença significativa da arte nos processos educativos constitui não apenas uma inovação pedagógica, mas uma necessidade diante dos desafios contemporâneos da educação. Ao longo deste artigo, demonstramos que a arte, entendida como linguagem sensível, plural e transformadora, amplia os horizontes do conhecimento, contribuindo para a formação integral dos sujeitos. Em um mundo marcado por crises humanitárias, sociais e ambientais, a educação artística assume um papel estratégico na promoção da sensibilidade, da empatia e da consciência crítica.

A valorização da arte no espaço escolar exige uma ruptura com modelos educativos tradicionais, baseados na padronização e na fragmentação dos saberes. A aprendizagem criativa e estética não se opõe ao rigor acadêmico; pelo contrário, ela o complementa ao integrar corpo, emoção e pensamento no processo de construção do conhecimento. O resgate do potencial formativo da arte permite que a escola se reconcilie com sua função humanizadora, muitas vezes obscurecida por lógicas tecnocráticas e produtivistas.

Outro ponto central discutido foi a necessidade de uma formação docente pautada na estética e na sensibilidade. O professor que compreende a arte como forma de mediação e criação de sentidos está mais preparado para enfrentar a complexidade das relações educativas. A formação estética não é um complemento da prática pedagógica, mas um de seus fundamentos essenciais. Trata-se de cultivar no educador a capacidade de escutar, observar e imaginar novos caminhos para o ensino.

As práticas pedagógicas baseadas em processos artísticos demonstram que a educação pode ser um espaço de reinvenção e liberdade. Quando os estudantes têm a possibilidade de se expressar artisticamente, sentem-se mais envolvidos, reconhecidos e pertencentes ao espaço escolar. A arte oferece a cada sujeito a oportunidade de dar forma a sua voz, contribuindo para a construção de um projeto educativo mais inclusivo, equitativo e democrático.

Contudo, é importante reconhecer os desafios estruturais e culturais que ainda limitam a inserção plena da arte na escola. A ausência de políticas públicas efetivas, a precarização do ensino artístico e a falta de infraestrutura adequada são entraves que precisam ser superados. Além disso, é necessário sensibilizar a comunidade escolar sobre o valor da arte, rompendo com estigmas e visões reducionistas que ainda a associam a um suposto “luxo” ou “entretenimento”.

As experiências pedagógicas exitosas demonstram que mesmo em contextos adversos, é possível construir uma educação artística de qualidade, desde que haja vontade política, engajamento docente e abertura institucional. O fortalecimento de redes de apoio entre escolas, artistas, universidades e movimentos culturais pode potencializar práticas colaborativas e fomentar um ecossistema educativo mais sensível e criativo.

Diante disso, conclui-se que a arte, mais do que um recurso didático, é um modo de existir, de conhecer e de interagir com o mundo. Incorporá-la ao cotidiano escolar é reconhecer que a aprendizagem não se dá apenas por vias racionais, mas também pelo sentir, pelo fazer e pelo imaginar. A arte é, portanto, uma aliada indispensável na construção de um projeto educativo comprometido com a emancipação dos sujeitos e com a transformação da sociedade.

Por fim, este artigo propõe que se avance em políticas públicas, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas que coloquem a arte no centro do debate educacional. Mais do que defender sua permanência no currículo, trata-se de ressignificar seu papel como linguagem formativa e emancipatória. Em tempos de urgência ética e social, a educação artística deve ser entendida como um direito inalienável e como um caminho possível

para um futuro mais humano, justo e plural.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EISNER, Elliot W. O que a educação pode aprender das artes sobre o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GREENE, Maxine. Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. Culturas juvenis, práticas artísticas e políticas públicas: outras formas de aprender. Porto Alegre: Artmed, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 2011.

CUNHA, Paulo Ferreira da. Educação estética e formação humana. Porto: Universidade Católica Editora, 2006.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Lucia; PASSOS, Cynthia Regina. Matemática e arte: dimensões interdisciplinares na educação básica. Campinas: Autores Associados, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. São Paulo: Cortez, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2013.

PONTUAL, Pedro. Educação popular: uma pedagogia participativa e transformadora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2005.

NEUROPSICOPEDAGOGIA E EMOÇÕES NO APRENDIZADO: ESTRATÉGIAS NEUROPSICOPEDAGÓGICAS PARA AJUDAR ALUNOS A GERENCIAR EMOÇÕES EM SALA DE AULA

DIÓGENES NEEMIAS ALVARENGA

RESUMO
Este artigo explora a relação entre as emoções e o aprendizado no contexto educacional, destacando o papel da neuropsicopedagogia na gestão emocional dos alunos. Estudos mostram que as emoções influenciam diretamente a atenção, a memória e a motivação, elementos fundamentais para o processo de aprendizagem. Diante disso, a neuropsicopedagogia busca desenvolver estratégias que auxiliem alunos a identificar e a gerenciar suas emoções, criando um ambiente de aprendizado mais positivo e produtivo. As estratégias neuropsicopedagógicas abordadas incluem técnicas de autorregulação emocional, como respiração e mindfulness, que ajudam os alunos a manter o foco e a reduzir a ansiedade. Também são discutidos métodos de identificação de emoções, onde os alunos aprendem a reconhecer e expressar o que estão sentindo, facilitando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A criação de um ambiente seguro e acolhedor é essencial, pois promove o bem-estar emocional e melhora a receptividade ao aprendizado. Por fim, o artigo sugere que o trabalho integrado entre neuropsicopedagogos, professores e famílias potencializa os resultados dessas estratégias, impactando positivamente o desempenho acadêmico e o desenvolvimento pessoal dos alunos. A neuropsicopedagogia, portanto, desempenha um papel fundamental ao proporcionar ferramentas para que os alunos possam gerenciar suas emoções e, assim, maximizar suas capacidades de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropsicopedagogia; Emoções e Aprendizado; Gestão Emocional; Estratégias Neuropsicopedagógicas; Autorregulação Emocional; Habilidades Socioemocionais; Ambiente de Aprendizado; Desenvolvimento Cognitivo; Ansiedade Escolar; Mindfulness na Educação

ABSTRACT
This article examines the relationship between emotions and learning within the educational context, focusing on the role of neuropsychopedagogy in managing students' emotions. Research indicates that emotions directly impact attention, memory, and motivation—key elements in the learning process. In response, neuropsychopedagogy seeks to develop strategies that help students identify and manage their emotions, fostering a more positive and productive learning environment. The neuropsychopedagogical strategies discussed include emotional self-regulation techniques, such as breathing exercises and mindfulness, which assist students in maintaining focus and reducing anxiety. Additionally, methods for identifying emotions are presented, enabling students to recognize and express their feelings, which supports the development of socioemotional skills. Creating a safe and supportive classroom environment is emphasized as crucial, as it enhances emotional well-being and receptivity to learning. In conclusion, the article suggests that an integrated approach between neuropsychopedagogists, teachers, and families strengthens these strategies' effectiveness, positively impacting students' academic performance and personal growth. Neuropsychopedagogy, therefore, plays a fundamental role in providing students with tools to manage their emotions, thus maximizing their learning potential.

KEY-WORDS: Neuropsychopedagogy; Emotions and Learning; Emotional Management; Neuropsychopedagogical Strategies; Emotional Self-regulation Socio-emotional Skills; Learning Environment; Cognitive Development; School Anxiety; Mindfulness in Education.

INTRODUÇÃO

A neuropsicopedagogia, enquanto campo interdisciplinar que integra conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia, tem se mostrado cada vez mais relevante na compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Ao consi-

derar o indivíduo em sua totalidade — corpo, mente e emoções — essa área se dedica a investigar como os aspectos neurológicos e cognitivos se relacionam com o comportamento e com as vivências emocionais, especialmente em contextos educacionais. As emoções, por sua vez, desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, pois influenciam diretamente a atenção, a memória, a motivação e o rendimento escolar. Nesse sentido, compreender como a neuropsicopedagogia pode contribuir para a regulação emocional e para o desenvolvimento de competências socioemocionais é essencial para promover ambientes educativos mais acolhedores, eficazes e integrativos. Este artigo propõe discutir as interfaces entre a neuropsicopedagogia e as emoções, evidenciando suas implicações práticas no contexto escolar e no desenvolvimento integral do aluno.

Com o propósito de compreender os processos de aprendizagem a partir da integração entre o funcionamento cerebral, o comportamento humano e os aspectos educacionais. Nas últimas décadas, tem-se reconhecido a importância das emoções no desenvolvimento cognitivo e no desempenho escolar, o que coloca a dimensão afetiva como componente central nas práticas pedagógicas contemporâneas. As emoções influenciam diretamente funções executivas como atenção, memória e tomada de decisão, impactando significativamente os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a neuropsicopedagogia oferece subsídios teóricos e práticos para a identificação e mediação de dificuldades emocionais que interferem no ambiente educacional, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de ensino e para a promoção da saúde mental no espaço escolar. A atuação do neuropsicopedagogo possibilita intervenções direcionadas à autorregulação emocional, à melhoria das relações interpessoais e ao fortalecimento da autoestima, elementos essenciais para o pleno desenvolvimento do sujeito aprendente.

Este artigo também tem como objetivo analisar as contribuições da neuropsicopedagogia para a compreensão e mediação das emoções no contexto educacional, destacando sua relevância para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de ambientes escolares mais humanizados e inclusivos.

A neuropsicopedagogia, área interdisciplinar que combina conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia, tem ganhado destaque na educação ao explorar a influência das emoções no processo de aprendizagem. Em uma sala de aula, as emoções desempenham um papel central, impactando a atenção, a motivação e a capacidade dos alunos de absorver informações. Quando uma criança se sente segura e emocionalmente equilibrada, seu desempenho acadêmico tende a ser mais satisfatório. Já diante de emoções intensas como a ansiedade, o rendimento cognitivo pode ser prejudicado, afetando habilidades como a concentração e a memória.

A neuropsicopedagogia é um campo interdisciplinar que une neurociência, psicologia e pedagogia, com o objetivo de compreender e otimizar os processos de aprendizagem.

As emoções desempenham um papel crucial no aprendizado, influenciando desde a atenção e memória até a motivação. Este artigo explora como as estratégias neuropsicopedagógicas podem ajudar alunos a gerenciar suas emoções em sala de aula, promovendo um ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo e emocional. As emoções são uma fonte essencial da aprendizagem, na medida em que as pessoas (crianças, adolescentes, adultos e idosos) procuram atividades e ocupações que fazem com que elas se sintam bem, e tendem, pelo contrário, a evitar atividades ou situações em que se sintam mal.

As emoções fazem parte da evolução da espécie humana e, obviamente, do desenvolvimento da criança e do adolescente, constituindo parte fundamental da aprendizagem humana. Sem dispor de funções de auto-regulação emocional, a história da Humanidade seria um caos, e a aprendizagem da criança e do adolescente, um drama indescritível, as emoções tomariam conta das funções cognitivas e os seres humanos só saberiam agir de forma impulsiva, excitável, eufórica, episódica e desplanificada. Eis

a razão porque o cérebro humano integra inúmeros e complexos processos neuronais de produção e de regulação das respostas emocionais.
Segundo Vygotsky (2000), a aprendizagem ocorre em um contexto social e emocional, e "as emoções são parte integral da formação cognitiva, influenciando diretamente o desenvolvimento intelectual e social". Isso reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem não apenas o conteúdo acadêmico, mas também o contexto emocional em que ele é inserido. O processamento de informação do ser humano não é igual ao processamento de informação do computador, ele avalia a mesma numa perspectiva emocional e não meramente racional ou algorítmica, ele dá colorido afetivo instantâneo à informação e orienta-a subjetivamente para tomar decisões. Sentimentos positivos ou negativos, humor positivo ou negativo interferem, assim com os processos mentais mais complexos, como a tomada de decisão e a monitorização executiva dos comportamentos.
As emoções guiam e suportam as funções atencionais, e estas guiam as funções cognitivas de processamento perceptivo, simbólico e lógico, assim como as funções executivas de resolução de problemas.
As emoções capturam a atenção e ajudam a memória, tornando-as mais relevantes e claras, a sua ativação ou excitação somática desencadeia vínculos que fortalecem as funções cognitivas, ao contrário do que se pensava no passado.
A pesquisa recente indica que estratégias como mindfulness, técnicas de respiração e atividades que estimulam o autoconhecimento emocional promovem um ambiente de aprendizado mais saudável e positivo. Conforme propõem Damásio e Desmoulins (2010), "as emoções não são apenas reações passivas a eventos externos, mas contribuem ativamente para a formação da memória e da identidade, influenciando decisões e comportamentos".
O mindfulness é uma prática que ajuda os estudantes a se concentrarem e focarem no momento presente essa técnica pode melhorar os resultados acadêmicos, pois reduz o estresse e a ansiedade Para praticar o mindfulness, é importante reservar um tempo diário para meditar ou fazer exercícios de respiração consciente ao praticar o mindfulness, os estudantes aprendem a lidar melhor com distrações e a manter o foco nos estudos.
O mindfulness também ajuda a melhorar a memória e a capacidade de aprendizado, além disso, essas técnicas podem aumentar a criatividade e a capacidade de resolver problemas. É importante praticar o mindfulness regularmente para obter os benefícios a longo prazo. Existem aplicativos e recursos online que podem ajudar os estudantes a começarem a praticar o mindfulness. O mindfulness também pode ser combinado com outras técnicas de estudo, como a organização do tempo e o uso de técnicas de memorização.
Os estudantes que praticam o mindfulness geralmente relatam uma melhora na qualidade de vida e no bem-estar geral.
Prestar atenção, estar motivado e envolvido cognitiva e continuadamente são funções do cérebro emocional humano (o tal cérebro límbico e paleomamífero já referido), para que se harmonizem neurofuncionalmente no processo de aprendizagem.
É preciso dar tempo ao tempo, dado que o processo de aprendizagem ocorre microgeneticamente, ou seja, de passo a passo, de emoção em emoção. Cabe assim ao professor a criação, a gestão, o planejamento e gestão do envolvimento social da sala de aula (ou do ecossistema pedagógico) para que se criem condições emocionais e afetivas ótimas para que a aprendizagem, como ato cognitivo construído e co-construído, aconteça efetivamente.
As emoções não podem continuar a ser separadas das cognições nas escolas e nas salas de aula do século XXI, como o foram no passado. A aprendizagem significativa e motivadora é o resultado da interação entre a emoção e a cognição, ambas estão tão conectadas a um nível neurofuncional tão básico, que se uma não funcionar a outra é afetada consideravelmente.
As emoções afetam todas as aprendizagens, quanto mais envolvidas forem com elas, mais mobilizadas são as funções cognitivas da atenção, da percepção e da memória, e

mais bem geridas e fortes serão as funções executivas de planificação, priorização, monitorização e verificação das respostas.

Os ensinamentos das neurociências, ao aproximar as emoções do processo ensino-aprendizagem, dão-nos inúmeras ajudas para pôr em prática estratégias e experiências de interação emocionalmente significativas que melhoram, não só o ensino, como a aprendizagem nas escolas.

As emoções não só facilitam a construção e a co-construção de comportamentos adaptados presentes e futuros, como certamente são facilitadoras do desenvolvimento do processo de aquisição de novas informações e de novos conhecimentos, pois ao contrário do que habitualmente se pensa, as emoções não são apenas funções auxiliares ou secundárias da aprendizagem, são parte integrante do seu processo total. A neuropsicopedagogia, assim, oferece ferramentas valiosas para que alunos possam identificar e gerenciar suas emoções, desenvolvendo habilidades socioemocionais que beneficiam tanto seu desempenho acadêmico quanto seu desenvolvimento pessoal. Dessa forma, a interação entre emoção e aprendizagem torna-se uma área essencial de pesquisa e prática na educação atual.

Na Relação entre Emoções e Aprendizado, as emoções são fundamentais no processo de aprendizagem. Estudos apontam que estados emocionais positivos podem melhorar a capacidade de atenção, a consolidação da memória e a criatividade. Em contrapartida, emoções negativas, como ansiedade e medo, podem prejudicar o desempenho acadêmico, dificultando a aprendizagem. A neurociência demonstra que o sistema límbico, em especial a amígdala, regula as emoções e interage com o córtex pré-frontal, responsável pelo planejamento e pela tomada de decisão. Essa interação é essencial para o processamento cognitivo em situações de estresse ou desafios acadêmicos.

O Impacto do Ambiente Escolar nas Emoções pode ser tanto um fator de estresse quanto um catalisador de bem-estar emocional. Professores e colegas exercem influência significativa sobre o estado emocional dos alunos: Clima Escolar Positivo, ou seja, um ambiente inclusivo e acolhedor favorece o aprendizado e estimula a confiança e o pertencimento. Gestão do Estresse é a Política que minimizam a competição excessiva e valorizam o esforço individual ajudam a reduzir a ansiedade. Participação da Família, onde a parceria entre escola e família é fundamental para promover a regulação emocional dos estudantes.

Nas estratégias Neuropsicopedagógicas podem ser utilizadas as Técnicas de Mindfulness como práticas de atenção plena ajudam a reduzir o estresse e aumentam o foco; atividades como respiração consciente e meditação podem ser integradas à rotina escolar. Os Jogos e Atividades Lúdicas, que promovem a regulação emocional e incentivam a interação social; jogos cooperativos estimulam habilidades de resolução de problemas e empatia. Na Educação Socioemocional, ensinar competências como empatia, resiliência e

autoconhecimento prepara os alunos para lidar com desafios emocionais, e nos programas estruturados podem incluir discussões sobre emoções e dinâmicas em grupo. O Feedback Positivo, reconhece os esforços e progressos individuais reforça a autoestima; evitar críticas destrutivas ajuda a manter um ambiente de aprendizado seguro. As Intervenções Baseadas em Neurociência, aplica os conhecimentos sobre plasticidade cerebral para desenhar atividades que estimulem diferentes áreas cognitivas e o uso de multimídia e jogos digitais educativos para engajar os alunos.

O Papel do Professor como Mediador Emocional é vital na mediação das emoções em sala de aula. Algumas estratégias incluem: Escuta Ativa: Demonstrar empatia ao ouvir as preocupações dos alunos. Modelagem de Comportamentos Positivos: Professores que demonstram calma e resiliência influenciam positivamente os alunos. Criação de Rotinas: Estabelecer estruturas claras reduz a incerteza e promove a segurança emocional.

Estudos de Caso e Evidências Científicas, diversos estudos comprovam a eficácia de estratégias neuropsicopedagógicas na regulação emocional e no desempenho acadêmico. Exemplos incluem: Implementação de Mindfulness em Escolas: Escolas que adotaram programas de mindfulness rela-

taram uma redução significativa no nível de estresse dos alunos e uma melhora na concentração. Educação Socioemocional: Estudos mostram que alunos com competências socioemocionais desenvolvidas apresentam maior engajamento acadêmico e menor índice de abandono escolar.

DESENVOLVIMENTO

A relação entre emoções e aprendizagem tem sido objeto de diversas pesquisas que apontam para a importância de um ambiente escolar emocionalmente saudável. O equilíbrio emocional é fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Os processos neurobiológicos indicam que o estresse prolongado pode comprometer o funcionamento do córtex pré-frontal, responsável pelo raciocínio lógico e pela tomada de decisões. Quando os alunos se sentem seguros e emocionalmente amparados, o cérebro libera neurotransmissores como a dopamina e a serotonina, que favorecem a motivação e a retenção de informações.

As práticas pedagógicas precisam integrar abordagens que considerem as emoções dos alunos, promovendo um ensino mais dinâmico e interativo. Estratégias como o ensino colaborativo, o uso de histórias e metáforas e a arte como forma de expressão emocional podem auxiliar no engajamento e na construção de vínculos positivos com o aprendizado.

Outro aspecto importante é o papel do professor como mediador emocional. A postura empática do educador, aliada ao incentivo ao diálogo e à escuta ativa, pode criar um ambiente propício para que os alunos expressem suas dificuldades emocionais e encontrem apoio na resolução de conflitos internos. Além disso, o desenvolvimento da inteligência emocional deve ser incentivado desde a infância, possibilitando que os estudantes aprendam a identificar e regular suas emoções. Atividades voltadas para a educação socioemocional, como rodas de conversa, dramatizações e dinâmicas de grupo, são essenciais para fortalecer a resiliência emocional e preparar os alunos para os desafios acadêmicos e sociais.

A neuropsicopedagogia é uma área que integra conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia para compreender o processo de aprendizagem e os fatores que o influenciam. Dentro dessa perspectiva, as emoções ocupam um papel central, pois impactam diretamente o desempenho acadêmico e a capacidade de os alunos absorverem o conteúdo escolar. Estudos mostram que emoções como ansiedade, estresse e insegurança podem prejudicar o desempenho escolar, enquanto emoções positivas, como a alegria e o interesse, facilitam o engajamento e a retenção de informações (Damásio, 2010). Para lidar com esses aspectos emocionais em sala de aula, a neuropsicopedagogia oferece estratégias específicas que ajudam alunos a identificar, compreender e gerenciar suas emoções, criando um ambiente de aprendizado mais saudável e produtivo.

As emoções são fundamentais no processo de aprendizagem, pois afetam aspectos cognitivos, como atenção, memória e motivação. De acordo com Goleman (1995), "as emoções podem ser consideradas como uma espécie de alarme que sinaliza a importância de determinados estímulos para o indivíduo, influenciando diretamente o foco e a disposição para o aprendizado". Em um ambiente onde o aluno se sente seguro e valorizado, ele tende a estar mais receptivo ao conhecimento, participando ativamente das atividades propostas. Por outro lado, emoções negativas como o medo, a frustração e a ansiedade podem desencadear reações de fuga ou bloqueio, dificultando a assimilação dos conteúdos. A neurociência aponta que, quando o cérebro está sob efeito de emoções intensas, ele ativa áreas relacionadas à sobrevivência, como a amígdala, e diminui a atividade nas áreas responsáveis pela análise lógica e pela memória de longo prazo (LeDoux, 2000). Assim, o trabalho do neuropsicopedagogo se torna essencial para ajudar os alunos a compreender e regular essas emoções, favorecendo a construção de um ambiente propício ao aprendizado.

ESTRATÉGIAS EMOCIONAL NEUROPSICOPEDAGÓGICAS

Técnicas de Respiração e Mindfulness para

Gerenciamento A prática de exercícios de respiração e mindfulness ajuda os alunos a desenvolverem a autorregulação emocional. Técnicas de respiração profunda, como inspirar lentamente e expirar, estimulam o sistema nervoso parassimpático, promovendo um estado de calma e diminuindo a ansiedade (Kabat-Zinn, 2003). O mindfulness, ou atenção plena, permite que o aluno se concentre no momento presente, reduzindo pensamentos intrusivos e melhorando o foco. Esses exercícios são recomendados principalmente em momentos de tensão, como antes de uma avaliação ou durante uma atividade desafiadora. A prática regular do mindfulness pode ajudar os alunos a reagirem de maneira mais equilibrada diante de dificuldades, favorecendo o desenvolvimento de resiliência e o controle emocional.
Estratégias de Identificação e Expressão Emocional Uma das estratégias neuropsicopedagógicas mais eficazes para o gerenciamento emocional é ensinar o aluno a identificar e a expressar suas emoções. Para isso, pode-se utilizar ferramentas como o "diário emocional", onde o aluno escreve sobre o que sentiu ao longo do dia, ou o "quadro das emoções", com imagens ou palavras que representem diferentes sentimentos. A expressão emocional é fundamental para que o aluno desenvolva autoconsciência, reconhecendo os estados emocionais e as reações desencadeadas por eles (Siegel, 2012). Essa prática promove o autoconhecimento e possibilita que o aluno encontre formas de lidar com emoções intensas sem reprimir ou ignorar o que sente. Além disso, facilita o trabalho em grupo, pois melhora a capacidade de se comunicar e de compreender as emoções dos colegas, ampliando a empatia e o respeito em sala de aula.
Técnicas de Relaxamento Muscular e Visualização Positiva O relaxamento muscular progressivo e a visualização positiva são técnicas que ajudam o aluno a reduzir a tensão corporal e a ansiedade. No relaxamento muscular, o aluno aprende a tensionar e relaxar diferentes grupos musculares, o que reduz o estresse e melhora a percepção corporal. A visualização positiva, por sua vez, consiste em incentivar o aluno a imaginar cenas ou situações que transmitem calma e bem-estar. Esses métodos podem ser especialmente úteis antes de tarefas desafiadoras ou apresentações, pois auxiliam na criação de um estado emocional positivo, melhorando a autoconfiança e a disposição para enfrentar atividades mais exigentes.
Estratégias de Autorreforço e Autocompaixão Ensinar o aluno a desenvolver autorreforço e autocompaixão é uma maneira de promover a autoestima e o senso de competência. O autorreforço envolve incentivar o aluno a reconhecer suas conquistas, mesmo as pequenas, e a valorizar seu próprio esforço. A autocompaixão, por outro lado, implica ensinar o aluno a ser gentil consigo mesmo, principalmente em momentos de falha ou frustração. Estudos mostram que a autocompaixão é um fator importante para a saúde mental e emocional, pois diminui o impacto das emoções negativas e estimula uma mentalidade de aprendizado (Neff, 2003). Alunos que praticam a autocompaixão tendem a se recuperar mais rapidamente de situações de estresse e a ter uma visão mais positiva de si mesmos.

TRÊS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EMOCIONAL PARA OS PROFESSORES

As escolas e os seus professores têm de proporcionar mais e melhores condições de aprendizagem emocional, se efetivamente, as suas missões sociais tão transcendentes se compatibilizarem mais com as emoções e as cognições dos seus alunos, e se preocuparem mais com os seus níveis de satisfação com e para a vida.
Porque o artigo já vai longo, apenas desejamos aflorar neuropedagogicamente neste último capítulo do artigo, antes de terminar, três tipos de estratégias de crescimento emocional que podem contribuir para tal finalidade acima destacada, são elas:
1º fomentar conexões emocionais com as matérias a serem aprendidas: a estratégia a desenhar e a implementar deve envolver experiências educacionais que encorajem conexões relevantes com os conteúdos a serem aprendidos, com formas cooperativas, sérias, responsáveis e criativas de selecionar, com a participação ativa dos alunos, tópicos ou temas de pesquisa em pequenos grupos, com calendários e processos de pla-

nificação, execução e exposição devidamente acordados. Tais estratégias podem ser concretizadas com a realização de um ensaio ou de um relatório a ser apresentado e debatido na sala de aula com toda a turma, ou de modo mais inovador, sobre a forma de uma apresentação em "Power Point" ou em vídeo, integrando dados de pesquisa na Internet, leituras críticas de livros, revistas, jornais, ou mesmo, com base em entrevistas com pessoas especializadas nos temas em estudo. Desta forma responsável e comprometida, os estudantes tendem a investir mais em termos emocionais e em termos de competências de participação, de comunicação e de busca e pesquisa de conexões inter e transdisciplinares. A aprendizagem planificada e engendrada nestes moldes pelos professores deve produzir, obviamente, mais aprendizagens significativas, mais propensibilidade potencial e mais intuição emocional para aprendizagens futuras, porque elas são centradas nos interesses, nas paixões e nas experiências vividas pelos próprios alunos, ajudando-os a aprofundar e a visualizar a relevância e a utilidade dos conteúdos das matérias e das competências a aprender, confrontando-as com as situações concretas das suas vidas diárias. Aprender com engajamento e compromisso emocional e ensinar os estudantes a resolver problemas, que os levem a discutir e a lutar pela definição das tarefas a concretizar, assim como, a realizar, a recrutar, a recolher, a reorganizar e a discutir com as suas intuições pessoais a relevância das fontes de informação lidas e classificadas, etc., é implementar um processo de aprendizagem ativo, criativo e motivante. Elaborar portfólios, dossiers, projetos, ensaios, etc., numa dinâmica de cooperaçãoresponsabilização, ajuda os alunos a compreenderem a riqueza emocional da construção e co-construção do conhecimento, cria espaços para a interação social e gera condições pedagógicas para aprender com os erros num clima de segurança e de pertencimento. Desta forma, o ensino desvia-se da mera debitagem direta, rápida, frontal e fria do conhecimento e da pobreza emocional com que, frequentemente, se transmite cultura, e dessa forma mais pedagógica torna-se o ensino muito mais compatível com o cérebro tri único dos estudantes. Os resultados que advêm de um ensino compatível com as emoções e as cognições dos alunos tornam-se mais ricos para as suas personalidades e motivações intrínsecas, permitem acumular memórias mais profundas e límbicas, e claramente, desenvolvem um potencial de aprendizagem mais versátil emocionalmente e cognitivamente. Numa época em que o ensino se enfoca em despejar matérias, em valorizar o estudo só para exames, em publicar "ranking lists" e exigir desempenhos padronizados e seletivos, para além de se caracterizar por currículos empacotados e abarrotados, a ideia de sugerir um ensino mais compatível com a natureza do funcionamento do cérebro dos estudantes parece heterodoxa, mas numa perspectiva das neurociências educacionais é aquela que parece oferecer mais garantias para o futuro das suas vidas.

2º encorajar os estudantes a desenvolver intuições escolares inteligentes: esta estratégia prende-se com a promoção e enriquecimento do pensamento intuitivo e estratégico dos estudantes, na medida em que se torna hoje, numa sociedade global em mudança acelerada, cada vez mais necessário potenciar a sua criatividade e o seu raciocínio crítico. Aprender a colocar perguntas relevantes, saber questionar e dispor de instrumentos mentais analíticos, são condições críticas para desenvolver, aprofundar e criar conhecimento. Utilizar e treinar o pensamento intuitivo é uma plataforma cognitiva excelente para estabelecer generalizações e para transferir conceitos e estratégias da vida acadêmica para novas situações e novos problemas da vida real e concreta. A aprendizagem pode ser concebida como uma maratona longa, e para percorrer com sucesso os currículos devem ser construídos no sentido de criarem mais oportunidades para as funções intuitivas e conativas e para as funções cognitivas e executivas dos estudantes. Os estudantes precisam passar pelo sentimento de que estudam para sentirem em si próprio, que "Eu crio, logo existo". As escolas não existem para amorfanhar a intuição ou para ridicularizar a criatividade das crianças e dos jovens, pelo contrário, como organizações de aprendizagem que são, de-

vem apostar mais na intuição e na emoção, pois só com elas as aprendizagens significativas e relevantes se fixam e incorporam no cérebro. A nossa memória de longo prazo, que consubstancia neurofuncionalmente as nossas aprendizagens mais importantes e engrandecedoras da nossa personalidade, permite-nos recuperá-las, chama-las e aplicá-las a novas situações, exatamente porque elas estão entranhadas corporalmente e emocionalmente, só com tais ingredientes afetivos e conativos o autoaperfeiçoamento é treinado e expandido. A intuição e a emoção não podem continuar a ser desprezadas e desencorajadas na aprendizagem, parte do cérebro do estudante fica inativo e todo o seu funcionamento fica em falência. A escola ou sala de aula que não desenvolva a intuição e a emoção dos estudantes está condenada, esvaziada de entusiasmo, ela empobrece o cérebro dos seus ocupantes, quer no seu presente, quer no seu futuro.

3º gerir intencionalmente e ativamente o clima emocional e social da sala de aula: por último, esta estratégia de aprendizagem emocional enfoca-se com a possibilidade de cometer erros e aprender com eles, algo só possível de ocorrer numa atmosfera pedagógica de confiança e de respeito. O clima e o envolvimento social onde decorrem as interrelações entre experientes e inexperientes ou entre professores e alunos, etc., contribui de forma crucial para a aprendizagem, pois só nesses ambientes as emoções positivas podem fazer parte das interações dinâmicas de transmissão e recepção da cultura. Provocar emoções artificiais e de fácil impacto nos estudantes; incitar sentimentos desadequados na sala de aula; ridicularizar condutas inapropriadas; distribuir recompensas sem nexo pedagógico; colocar situações e atividades que não sejam relacionadas com as tarefas significativas de aprendizagem; etc., são sinais de dispedagogia muito sérios, pois podem implicar comportamentos de indisciplina, de oposição, de provocação, gerar mesmo padrões de negatividade argumentativa e de confrontalidade de atitudes, que no seu todo, alteram o clima emocional e a coesão social da sala de aula. Aprender também envolve o cérebro social e emocional dos alunos, as suas emoções não são irrelevantes, excessos de ansiedade ou de excitação trazem sempre problemas de aprendizagem. Uma sala de aula ou um auditório com participantes distrácteis e desconectados com a informação que será transmitida e processada, espelha e reflete uma aprendizagem tenue, inconsistente, banal, insuficiente e superficial. Um ambiente social, equilibrado, orquestrado, seguro e agradável é indispensável para que as intuições e as emoções de quem ensina e de quem aprende se possam expressar, criando toda uma atmosfera pedagógica de confiança e de conforto que contribua para que os alunos construam competências sociais e emocionais que permitam a acumulação significativa de melhores experiências educacionais. A escola e a sociedade ganham mais com alunos emocionalmente mais competentes. A emoção não pode continuar a ser concebida, em comparação com a cognição, como secundária ou subordinada da aprendizagem, ou pior ainda, a ser entendida como um obstáculo que interfere com ela. A importância da emoção na aprendizagem é crítica, só com emoção a aprendizagem pode ser relevante, significativa e útil para a vida de todos os estudantes. A criança ou o jovem como aluno, estudante e ser aprendente, não pode, consequentemente, ser compreendido apenas como um sistema cognitivo de reprodução de informações e conhecimentos factuais, mas pelo contrário, deve ser reconhecido como ser relacional e emocional, como sujeito histórico-social constituído por atitudes, condutas, conhecimentos e competências transmitidas por outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo evidencia que a neuropsicopedagogia desempenha um papel fundamental na compreensão e no manejo das emoções no ambiente educacional. Ao integrar conhecimentos neurocientíficos, psicológicos e pedagógicos, essa área contribui para o desenvolvimento de estratégias que favorecem não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também o equilíbrio emocional e o bem-estar dos alunos.

As emoções, muitas vezes negligenciadas no

contexto escolar tradicional, mostram-se essenciais para o processo de aprendizagem, influenciando diretamente a atenção, a motivação, a memória e o desempenho acadêmico. Dessa forma, a atuação do profissional neuropsicopedagogo torna-se indispensável na identificação de fatores emocionais que interferem no processo educacional, bem como na elaboração de intervenções que promovam a autorregulação emocional, a empatia e a construção de relações mais saudáveis no ambiente escolar.

Conclui-se, portanto, que a neuropsicopedagogia não apenas amplia o olhar sobre o sujeito aprendente, como também contribui de maneira significativa para a construção de práticas pedagógicas mais humanas, inclusivas e eficazes. Investir na formação continuada de educadores e na implementação de abordagens neuropsicopedagógicas nas instituições de ensino representa um caminho promissor para o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo os vínculos entre emoção e aprendizagem.

O estudo sobre a relação entre neuropsicopedagogia e emoções no aprendizado reforça a importância de considerar o impacto emocional no desempenho escolar dos alunos. A neuropsicopedagogia nos mostra que emoções e aprendizado estão profundamente interligados: emoções positivas, como a alegria e a autoconfiança, facilitam a concentração e a memorização, enquanto emoções negativas, como o estresse e a ansiedade, podem bloquear esses processos.

As estratégias neuropsicopedagógicas apresentadas, como técnicas de mindfulness, práticas de respiração, identificação e expressão de emoções, visualização positiva e autocompaixão, demonstram-se eficazes no auxílio ao gerenciamento emocional dos alunos. Essas abordagens proporcionam aos alunos as ferramentas para reconhecer e lidar com suas emoções, favorecendo um ambiente de aprendizado mais seguro e produtivo.

Considerando os benefícios apresentados, a implementação dessas estratégias no ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento integral do aluno, abrangendo não apenas suas capacidades acadêmicas, mas também suas habilidades emocionais e sociais. Essa abordagem integrada possibilita o fortalecimento da autoestima, a construção de resiliência e uma maior disposição para aprender e se engajar nas atividades escolares.

Em síntese, ao oferecer estratégias para que os alunos possam gerenciar suas emoções, a neuropsicopedagogia cumpre um papel essencial no processo educativo. Investir em práticas de gestão emocional em sala de aula contribui para o bem-estar dos alunos e para um aprendizado mais eficaz, preparando-os não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para os desafios da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

DAMÁSIO, A. R. (2010). O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras.

GOLEMAN, D. (1995). Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva.

KABAT-ZINN, J. (2003). Onde quer que você vá, é você que está: Meditação mindfulness para as pessoas do novo milênio. São Paulo: Editora Nova Era.

LEDOUX, J. (2000). O cérebro emocional: Os misteriosos alicerces da vida emocional. São Paulo: Objetiva.

NEFF, K. D. (2003). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. Self and Identity, 2(2), 85-101.

SIEGEL, D. J. (2012). O cérebro da criança: 12 estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho. Porto Alegre: Artmed.

VYGOTSKY, L. S. (2000). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA A APRENDIZAGEM

DIVANICE PEREIRA LIMA

RESUMO: Este artigo busca analisar a relevância dos jogos como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando como eles contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. A utilização de jogos em sala de aula permite criar ambientes interativos, motivadores e dinâmicos, nos quais os alunos exploram conceitos, experimentam estratégias diversas e constroem saberes de forma significativa. A prática lúdica favorece a compreensão de conteúdos complexos, estimulando raciocínio lógico, atenção, memória, criatividade e resolução de problemas, ao mesmo tempo em que promove autonomia e protagonismo no aprendizado. Além do desenvolvimento cognitivo, os jogos têm papel crucial na socialização e na construção de competências socioemocionais. Ao interagir com colegas durante atividades lúdicas, as crianças aprendem a respeitar regras, negociar conflitos, colaborar para alcançar objetivos comuns e desenvolver empatia. Tais experiências fortalecem vínculos afetivos e ampliam habilidades como autocontrole, paciência, cooperação e assertividade, tornando o ambiente escolar mais inclusivo e democrático. A mediação docente orientada e intencional potencializa esses efeitos, articulando os objetivos curriculares com as necessidades individuais de cada estudante. A integração dos jogos com estratégias pedagógicas diversificadas aproxima teoria e prática, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso. O uso de jogos digitais, bem como de atividades lúdicas tradicionais, amplia o leque de possibilidades de exploração, investigação e experimentação, permitindo que os estudantes vivenciem situações complexas de forma contextualizada. Dessa maneira, os jogos não se limitam à função recreativa, mas configuram-se como instrumento pedagógico essencial, capaz de consolidar conhecimentos, estimular habilidades cognitivas e socioemocionais e promover uma educação mais humanizada, participativa e alinhada às demandas contemporâneas do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Jogos. Aprendizagem. Ensino. Motivação. Educação.

ABSTRACT: This article aims to analyze the relevance of games as a pedagogical resource in the teaching and learning process, highlighting how they contribute to the cognitive, social, and emotional development of students. The use of games in the classroom allows the creation of interactive, motivating, and dynamic environments in which students explore concepts, experiment with various strategies, and construct knowledge in a meaningful way. Playful activities enhance the understanding of complex content, stimulating logical reasoning, attention, memory, creativity, and problem-solving, while fostering autonomy and student protagonism in learning. In addition to cognitive development, games play a crucial role in socialization and the construction of socio-emotional skills. Through interaction with peers during playful activities, children learn to respect rules, negotiate conflicts, collaborate to achieve common goals, and develop empathy. These experiences strengthen affective bonds and expand essential skills such as self-control, patience, cooperation, and assertiveness, contributing to a more inclusive and democratic school environment. Intentional teacher mediation maximizes these benefits by aligning curricular objectives with the individual needs of each student. Integrating games with diverse pedagogical strategies bridges theory and practice, making learning more meaningful and enjoyable. The use of digital games alongside traditional playful activities broadens the possibilities for exploration, investigation, and experimentation, allowing students to engage with complex situations in a contextualized manner. Consequently, games are not merely recreational tools but essential pedagogical instruments capable of consolidating knowledge, stimulating cognitive and socio-emotional skills, and promoting a more humanized, participatory, and contemporary educational experience.

Keywords: Games. Learning. Teaching. Motivation. Education.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da Educação, diversos métodos e recursos foram sendo incorporados ao ambiente escolar com o objetivo de tornar o processo de ensino mais eficiente e significativo. Entre eles, os jogos ocupam um espaço privilegiado, pois unem ludicidade, desafio e cooperação. A utilização de jogos no contexto educativo não se restringe ao entretenimento, mas constitui uma ferramenta poderosa de aprendizagem.

O interesse dos estudantes aumenta quando a atividade proposta é envolvente e exige participação ativa. Nesse sentido, os jogos permitem que o conhecimento seja construído de forma prazerosa, promovendo a interação entre colegas e a superação de dificuldades. Como afirma Kishimoto (2011, p. 25), "o jogo, quando bem orientado, pode assumir função pedagógica, tornando-se um recurso que potencializa a aprendizagem sem perder seu caráter lúdico".

Pesquisas indicam que a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante relaciona o conteúdo escolar com situações práticas e experiências que lhe despertam interesse. É justamente nesse ponto que o jogo se insere: como meio de dinamizar a sala de aula e aproximar teoria e prática.

A ludicidade presente nos jogos não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo, mas também contribui para a formação de competências socioemocionais, como respeito às regras, cooperação e resiliência diante dos desafios. Para Vygotsky (1998, p. 120), "o brincar é um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual a criança recria e ressignifica a realidade, apropriando-se de novos conhecimentos".

Partindo desse pressuposto, este artigo propõe uma reflexão sobre a importância dos jogos no processo de ensino-aprendizagem, analisando suas contribuições e possibilidades pedagógicas em diferentes etapas da Educação Básica.

OS JOGOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A escola, ao longo do tempo, tem buscado novas metodologias que tornem o processo de ensino e aprendizagem eficazes para os estudantes. Nesse contexto, os jogos pedagógicos ocupam um espaço relevante, pois reúnem elementos lúdicos e desafiadores que estimulam a participação ativa do aluno. A prática do jogo, quando inserida de maneira planejada e intencional, possibilita uma aprendizagem significativa, na qual o estudante não apenas memoriza conteúdos, mas também constrói conhecimentos de forma crítica e reflexiva.

Ao propor uma atividade baseada em jogos, o professor cria condições para que os estudantes estabeleçam relações entre teoria e prática, tornando o conhecimento mais próximo de sua realidade. Essa mediação contribui para que o aluno perceba a utilidade do que aprende, superando a ideia de que o estudo é apenas uma obrigação. Como afirma Kishimoto (2011, p. 42), "os jogos educativos, quando bem conduzidos, são capazes de transformar a sala de aula em um ambiente de descobertas e cooperação".

A aprendizagem mediada pelo jogo também estimula habilidades socioemocionais importantes, como respeito às regras, aceitação do outro e tomada de decisões coletivas. Ao jogar, o estudante exercita a capacidade de lidar com frustrações, desenvolve a paciência e compreende a importância da persistência. Para Vygotsky (1998, p. 125), "o brincar é um espaço de experimentação no qual a criança cria zonas de desenvolvimento que ultrapassam seu nível atual de compreensão".

"O jogo, ao ser inserido no contexto escolar, assume uma função que transcende o entretenimento, tornando-se um recurso metodológico capaz de favorecer aprendizagens cognitivas e sociais em diferentes fases da vida escolar" (HUIZINGA, 2000, p. 33).

Outro aspecto relevante está relacionado à motivação intrínseca. Quando o estudante participa de jogos que envolvem estratégias, desafios e recompensas, sua atenção e interesse aumentam consideravelmente. Essa motivação gera maior engajamento e favorece a retenção dos conteúdos. Assim, os jogos não se configuram apenas como momentos recreativos, mas como estratégias pedagógicas capazes de ampliar o alcance do processo educativo.

Ao mesmo tempo, o jogo favorece a cons-

trução da autonomia, pois exige que os estudantes façam escolhas e assumam responsabilidades durante sua execução. Essa experiência fortalece a capacidade de tomada de decisão e o senso crítico. Conforme destaca Antunes (2003, p. 59), "a vivência dos jogos em sala de aula contribui para que o estudante desenvolva estratégias próprias de resolução de problemas, ampliando sua independência intelectual".

Além disso, o jogo promove a interação entre os alunos, permitindo que a aprendizagem se torne uma experiência coletiva. Nesse processo, o conhecimento é construído em grupo, estimulando a colaboração e a troca de saberes. Esse caráter interativo amplia as possibilidades de aprendizagem, pois o aluno não aprende apenas com o professor, mas também com os colegas, em um movimento dinâmico de construção de sentidos.

"Ao favorecer a aprendizagem ativa, os jogos estimulam a criatividade e a cooperação, promovendo um ambiente escolar mais democrático e inclusivo, onde cada estudante encontra espaço para participar e se desenvolver" (ANTUNES, 2003, p. 59).

O papel do professor nesse processo é fundamental, uma vez que cabe a ele selecionar os jogos de acordo com os objetivos pedagógicos. A escolha adequada deve considerar a faixa etária, os conteúdos a serem trabalhados e as necessidades da turma. O educador atua como mediador, garantindo que a atividade não se restrinja apenas ao divertimento, mas contribua efetivamente para o processo de aprendizagem.

Outro ponto de destaque está no potencial dos jogos para trabalhar conteúdos de forma interdisciplinar. Um mesmo jogo pode contemplar aspectos de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e História, favorecendo uma aprendizagem integrada e significativa. Essa característica amplia o horizonte do estudante, mostrando que os conhecimentos não são compartimentos isolados, mas partes de uma totalidade que se complementa.

"Quando o jogo é planejado de forma intencional, ele permite que os alunos estabeleçam conexões entre diferentes áreas do saber, promovendo uma aprendizagem que ultrapassa os limites da disciplina e se estende para a vida cotidiana" (KISHIMOTO, 2011, p. 47).

A ludicidade dos jogos também contribui para reduzir a ansiedade e o medo do erro, comuns no ambiente escolar tradicional. Durante o jogo, o erro é compreendido como parte do processo, uma oportunidade para aprender e tentar novamente. Essa perspectiva estimula a autoconfiança e reduz a pressão sobre o estudante, criando um ambiente mais favorável ao desenvolvimento integral.

Outro aspecto importante é que os jogos atendem a diferentes estilos de aprendizagem. Enquanto alguns alunos aprendem melhor de forma visual, outros se beneficiam de atividades práticas e interativas. O jogo, por combinar diferentes linguagens e estratégias, pode contemplar a diversidade existente em sala de aula, garantindo maior inclusão pedagógica.

A utilização dos jogos como recurso didático também dialoga com as demandas contemporâneas da sociedade, que valoriza a criatividade, a inovação e a capacidade de resolução de problemas. Nesse sentido, ao incorporar o jogo como estratégia, a escola aproxima seus métodos da realidade dos estudantes e das exigências sociais.

O jogo pedagógico não deve ser visto como substituto das metodologias tradicionais, mas como um complemento capaz de enriquecer a prática docente. Ele oferece possibilidades inovadoras que tornam o processo de ensino mais dinâmico, significativo e prazeroso, consolidando-se como uma ferramenta essencial na promoção de aprendizagens duradouras.

JOGOS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento cognitivo é um dos principais aspectos potencializados pelo uso de jogos no ambiente escolar. Desde os primeiros anos da Educação Infantil até o Ensino Fundamental e Médio, o jogo contribui para a estimulação da memória, da atenção, do raciocínio lógico e da criatividade. Essas habilidades são indispensáveis para que o estudante avance em seu processo de aprendizagem, consolidando conhecimentos de forma significativa.

Ao jogar, a criança ou o adolescente é desafiado a resolver situações-problema, tomar decisões rápidas e elaborar estratégias para alcançar objetivos. Esse processo cognitivo

exige concentração e planejamento, estimulando a capacidade de pensar criticamente. Segundo Piaget (1975, p. 93), "o jogo representa uma forma privilegiada de assimilação da realidade, permitindo que a criança transforme suas experiências em estruturas cognitivas mais complexas".

A aprendizagem mediada por jogos não se restringe à memorização de informações, mas abrange a capacidade de interpretar, analisar e aplicar os conteúdos em diferentes situações. Esse movimento favorece a construção de uma aprendizagem ativa, em que o estudante se torna protagonista de seu percurso. Conforme afirma Vygotsky (1998, p. 126), "ao brincar, a criança opera em um nível superior ao seu comportamento habitual, criando condições para o avanço de seu desenvolvimento intelectual".

"O jogo é um laboratório cognitivo no qual a criança experimenta hipóteses, valida estratégias e elabora conceitos, desenvolvendo formas mais sofisticadas de raciocínio e compreensão do mundo" (PIAGET, 1975, p. 102).

Outro ponto relevante é que os jogos, por envolverem desafios progressivos, respeitam os ritmos individuais de aprendizagem. Cada estudante pode avançar em seu próprio tempo, refazendo etapas sempre que necessário e construindo conhecimento de forma autônoma. Essa característica é especialmente importante em turmas heterogêneas, nas quais as diferenças de aprendizagem são mais evidentes.

A ludicidade presente no jogo também contribui para a motivação cognitiva. Quando o estudante se envolve com prazer e interesse, sua mente permanece mais aberta para a construção de novos saberes. De acordo com Antunes (2003, p. 71), "a motivação intrínseca que surge nos jogos favorece uma aprendizagem mais duradoura, porque conecta emoção e cognição em um mesmo processo educativo".

Além de potencializar as funções cognitivas básicas, o jogo estimula a criatividade, entendida como a capacidade de imaginar soluções originais e inovadoras. Em contextos educativos, a criatividade é uma habilidade fundamental, pois prepara os estudantes para lidar com situações complexas, que exigem flexibilidade e pensamento crítico.

"Ao mobilizar o pensamento criativo, os jogos ampliam a capacidade do estudante de lidar com a diversidade de problemas que se apresentam em seu cotidiano escolar e social" (ANTUNES, 2003, p. 85).

Os jogos também contribuem para a memória de trabalho, fundamental para processar informações em tempo real. Ao participar de jogos de estratégia, por exemplo, o estudante precisa reter dados, organizar sequências e tomar decisões rápidas, fortalecendo sua habilidade de manter e manipular informações.

Outro aspecto relevante é que os jogos desenvolvem o pensamento lógico-matemático, especialmente quando envolvem regras, cálculos e probabilidades. Essa prática torna os conceitos abstratos mais concretos e acessíveis, facilitando a compreensão de conteúdos tradicionalmente considerados difíceis pelos alunos.

"Ao transformar conceitos abstratos em desafios práticos, os jogos contribuem para que o estudante desenvolva raciocínios lógicos mais elaborados, fortalecendo sua base cognitiva" (KISHIMOTO, 2011, p. 61).

Além do raciocínio lógico, os jogos favorecem a linguagem, pois incentivam a comunicação entre os participantes. Durante as atividades, os alunos precisam dialogar, negociar, argumentar e explicar suas estratégias, fortalecendo competências comunicativas que são essenciais para a vida acadêmica e social.

Outro benefício é o estímulo à capacidade de concentração, uma vez que os jogos exigem atenção constante. Essa prática contribui para que o estudante desenvolva disciplina mental, habilidade cada vez mais necessária em um mundo marcado por múltiplas distrações.

Os jogos também têm o poder de despertar a curiosidade, motivando os alunos a buscarem novos conhecimentos. Essa postura investigativa contribui para o desenvolvimento do pensamento científico, pois instiga a observação, a formulação de hipóteses e a experimentação.

Pode-se afirmar que os jogos são ferramentas pedagógicas que ampliam e enriquecem as capacidades cognitivas dos estudantes.

Eles permitem que a aprendizagem ocorra de forma ativa, prazerosa e significativa, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências essenciais para a vida acadêmica e social, consolidando seu papel como recursos indispensáveis no processo educativo.

JOGOS E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

O desenvolvimento socioemocional é um dos aspectos mais relevantes quando se analisa o papel dos jogos no processo educativo. Muito além da dimensão cognitiva, eles favorecem a formação de habilidades interpessoais, como empatia, cooperação, respeito às diferenças e capacidade de lidar com frustrações. Tais competências são fundamentais para a vida em sociedade e para a formação integral do estudante.

Nos jogos, as crianças e adolescentes aprendem a conviver com regras, a respeitar turnos e a compartilhar objetivos. Essa experiência contribui para que compreendam a importância da coletividade, desenvolvendo valores sociais que se estendem para além do espaço escolar. Como defende Kishimoto (2011, p. 94), "o brincar coletivo é uma oportunidade de socialização, na qual a criança aprende a negociar, a ceder e a respeitar limites".

O envolvimento em situações lúdicas também estimula o desenvolvimento da empatia. Ao jogar, os estudantes colocam-se no lugar dos colegas, compreendem suas dificuldades e celebram conquistas coletivas. Esse processo reforça vínculos afetivos e promove a construção de relações mais solidárias dentro do ambiente escolar.

"O jogo possibilita a vivência de papéis sociais variados, permitindo que a criança desenvolva sua sensibilidade e capacidade de compreender as emoções e perspectivas dos outros" (VYGOTSKY, 1998, p. 114).

Outro aspecto essencial é que os jogos ajudam os estudantes a lidarem com sentimento de frustração e derrota. Ao perder uma partida ou não alcançar determinado objetivo, a criança aprende a ressignificar o erro como parte natural do processo de aprendizagem. Essa habilidade é crucial para a resiliência emocional, tão necessária em diferentes fases da vida.

O trabalho em equipe, característico de muitos jogos, contribui para a construção de laços sociais mais fortes e para a valorização da cooperação em detrimento da competição excessiva. De acordo com Antunes (2003, p. 63), "a cooperação emergente nas atividades lúdicas revela-se como uma poderosa ferramenta para a formação de sujeitos mais conscientes de seu papel na coletividade".

Ao promover situações de interação, os jogos favorecem ainda o desenvolvimento da comunicação, pois exigem que os estudantes expressem ideias, argumentem e escutem os colegas. Essas habilidades comunicativas são fundamentais não apenas para o desempenho escolar, mas também para a participação cidadã.

"As interações estabelecidas nos jogos constroem pontes entre os sujeitos, ampliando sua capacidade de expressão, diálogo e escuta ativa, fundamentais para a vida em sociedade" (KISHIMOTO, 2011, p. 107).

A dimensão socioemocional dos jogos também se manifesta no fortalecimento da autoestima. Quando a criança ou adolescente consegue superar desafios, sente-se valorizado, o que repercute positivamente em sua autoconfiança. Essa conquista reforça sua motivação para enfrentar novas situações de aprendizagem.

Outro ponto de destaque é a contribuição dos jogos para a construção da autonomia emocional. Ao tomar decisões durante a atividade lúdica, os estudantes desenvolvem maior segurança em suas escolhas e aprendem a lidar com as consequências, o que favorece sua maturidade afetiva.

O brincar ainda possibilita a construção de ambientes inclusivos, pois acolhe diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Nesse contexto, crianças com necessidades educacionais especiais podem se engajar em atividades coletivas, sentindo-se parte de um grupo, o que fortalece a sensação de pertencimento.

"A ludicidade cria espaços de inclusão, nos quais a diversidade é valorizada e cada sujeito encontra lugar para expressar-se e ser reconhecido" (FREIRE, 1996, p. 42).

Em muitos casos, os jogos funcionam como mediadores na resolução de conflitos, possibilitando que as crianças expressem emo-

ções e aprendam a negociar soluções de forma pacífica. Essa dimensão formativa contribui para a construção de um ambiente escolar mais saudável e harmonioso.

As competências socioemocionais desenvolvidas por meio do jogo também repercutem na vida adulta. Indivíduos que aprendem desde cedo a lidar com frustrações, a cooperar e a se comunicar de maneira assertiva tendem a apresentar maior equilíbrio em seus relacionamentos pessoais e profissionais.

É possível afirmar que os jogos, ao favorecerem o desenvolvimento socioemocional, cumprem uma função essencial na formação integral dos estudantes. Eles fortalecem vínculos, estimulam valores e contribuem para que a escola se consolide como espaço de convivência democrática e humanizadora.

JOGOS E A INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é um dos maiores desafios da educação contemporânea, e os jogos assumem um papel estratégico nesse processo. Ao criar espaços de interação, eles permitem que estudantes com diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades educacionais participem de maneira ativa e significativa. Essa característica torna a ludicidade uma ferramenta fundamental para que a escola cumpra sua função social de promover equidade.

Os jogos favorecem a criação de ambientes nos quais cada aluno se sente valorizado, independentemente de suas limitações. Eles oferecem oportunidades de participação que vão além do desempenho acadêmico tradicional, permitindo que habilidades diversas, como criatividade, cooperação e resolução de problemas, sejam reconhecidas e celebradas. Como destaca Mantoan (2006, p. 49), "a inclusão não significa apenas colocar todos na escola, mas garantir que cada estudante possa aprender, interagir e se desenvolver em sua singularidade".

"Os jogos criam possibilidades de interação em que as diferenças deixam de ser barreiras e passam a constituir oportunidades de enriquecimento mútuo" (KISHIMOTO, 2011, p. 121).

Outro aspecto relevante é que as atividades lúdicas ajudam a romper preconceitos e estigmas. Ao compartilhar experiências de jogo, crianças com e sem deficiência passam a se enxergar como iguais em direitos e capacidades, construindo relações de respeito e solidariedade. Isso fortalece o sentimento de pertencimento e combate práticas de exclusão que ainda persistem em muitos contextos escolares.

A flexibilidade dos jogos também é um fator determinante para a inclusão. Eles podem ser adaptados de acordo com as necessidades dos estudantes, permitindo que todos participem ativamente. A ludicidade, nesse sentido, funciona como ponte entre o currículo formal e as particularidades individuais, ampliando as possibilidades de aprendizagem. De acordo com Carvalho (2008, p. 72), "a adaptação curricular encontra nos jogos um recurso eficaz, capaz de conciliar as diferenças sem comprometer os objetivos pedagógicos".

"A ludicidade oferece caminhos para a superação de barreiras físicas, cognitivas e sociais, promovendo uma aprendizagem mais democrática e acessível" (FREIRE, 1996, p. 55).

Além disso, o trabalho coletivo em jogos proporciona experiências de cooperação que reforçam valores inclusivos. Ao aprenderem a jogar em equipe, os estudantes compreendem que cada contribuição é valiosa, independentemente das limitações individuais. Isso contribui para a construção de uma cultura escolar pautada na solidariedade e no respeito à diversidade.

A ludicidade também atua como mediadora da autoestima de estudantes que muitas vezes são marginalizados. Quando a criança vivencia conquistas no contexto dos jogos, sente-se capaz e reconhecida, o que impacta positivamente sua motivação e seu engajamento nas demais atividades escolares. Como enfatiza Antunes (2003, p. 71), "o sucesso experimentado no jogo pode ressignificar a relação do aluno com a escola, favorecendo sua autoconfiança".

"A inclusão só se concretiza quando cada sujeito tem a chance de ser protagonista, e os jogos constituem um espaço privilegiado para essa experiência" (MANTOAN, 2006, p. 63).

Outro ponto fundamental é a possibilidade

de os jogos promoverem aprendizagens interdisciplinares. Eles não se limitam a conteúdos específicos, mas permitem integrar diferentes áreas do conhecimento, tornando a participação mais acessível e significativa para todos os estudantes, inclusive aqueles com dificuldades de aprendizagem.

Vale destacar também que a inclusão mediada pelo jogo fortalece a convivência democrática. Ao aprenderem a lidar com as diferenças em situações lúdicas, as crianças se preparam para a vida em sociedade, onde a diversidade é um valor a ser respeitado. Esse aspecto evidencia o potencial dos jogos não apenas para a aprendizagem acadêmica, mas também para a formação cidadã.

As experiências de inclusão por meio da ludicidade ainda enfrentam desafios, como a falta de formação docente para adaptar jogos e a carência de recursos materiais nas escolas. Contudo, as práticas já desenvolvidas demonstram que é possível transformar o espaço escolar em um ambiente de aprendizagem mais justo e acolhedor.

Em síntese, a inclusão escolar mediada pelos jogos amplia o alcance da educação, promovendo o direito de todos ao aprendizado em condições de equidade. Esse processo requer compromisso pedagógico, criatividade e sensibilidade para compreender que a diversidade é uma riqueza a ser valorizada e não uma limitação a ser superada.

JOGOS E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Os jogos ocupam um espaço privilegiado no processo de desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que estimulam a memória, a atenção, a percepção e o raciocínio lógico. Ao interagir com regras, desafios e metas, os estudantes são instigados a organizar o pensamento e a buscar soluções criativas para os problemas apresentados. Essa dinâmica favorece a autonomia intelectual e fortalece habilidades que serão fundamentais ao longo da trajetória escolar.

De acordo com Vygotsky (1998, p. 115), "o brincar permite à criança avançar além de seu comportamento habitual, colocando-a em uma posição em que pode agir de forma mais desenvolvida do que em sua vida cotidiana". Essa perspectiva aponta para o caráter formativo dos jogos, que se tornam instrumentos de mediação entre a realidade concreta e as possibilidades de aprendizagem.

"Os jogos, ao estimularem o pensamento, colocam a criança em contato com situações que exigem a formulação de hipóteses, a testagem de estratégias e a tomada de decisões" (PIAGET, 1978, p. 96).

Outro aspecto fundamental é o desenvolvimento da linguagem. Jogos de regras, de interpretação ou de construção estimulam a comunicação entre pares, possibilitando que os alunos expressem suas ideias, argumentem e negociem. Esse processo fortalece tanto a dimensão cognitiva quanto a social, criando condições para uma aprendizagem mais ampla e significativa.

A memória também se beneficia diretamente das práticas lúdicas. A necessidade de reter informações para prosseguir no jogo e a associação entre estímulos favorecem a fixação de conteúdos de forma prazerosa. Como destaca Kishimoto (2011, p. 138), "a ludicidade amplia os processos de atenção e concentração, tornando a aprendizagem mais eficaz e duradoura".

"Ao participar de jogos, a criança se engaja em processos que envolvem abstração, categorização e generalização, habilidades essenciais para o desenvolvimento do pensamento lógico e matemático" (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000, p. 42).

A resolução de problemas, tão valorizada no contexto educacional contemporâneo, encontra nos jogos um espaço privilegiado de desenvolvimento. Situações que envolvem planejamento de estratégias, antecipação de movimentos e análise de resultados contribuem para a formação de sujeitos capazes de lidar com desafios de forma criativa e crítica.

Outro ponto a ser ressaltado é a contribuição dos jogos digitais, que ampliam as possibilidades de desenvolvimento cognitivo. Esses recursos, quando utilizados de maneira pedagógica, favorecem o raciocínio rápido, a tomada de decisões e a capacidade de lidar com múltiplas informações simultaneamente. No entanto, seu uso requer acompanhamento docente, a fim de garantir que os objetivos educativos não se percam diante do caráter puramente recreativo.

"Os jogos digitais, quando mediados peda-

gogicamente, podem se constituir em instrumentos de aprendizagem poderosos, articulando prazer e conhecimento" (PRENSKY, 2001, p. 78).

Os jogos favorecem a formação de um pensamento mais estruturado e criativo, preparando os estudantes para lidar com diferentes situações da vida escolar e social. Eles contribuem não apenas para a assimilação de conteúdos, mas para a construção de habilidades cognitivas essenciais ao desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada ao longo deste artigo evidencia que os jogos constituem instrumentos pedagógicos potentes na promoção da aprendizagem, atuando tanto no âmbito cognitivo quanto no social e afetivo. Sua utilização favorece a inclusão escolar, promove o desenvolvimento da linguagem, estimula a memória e amplia as possibilidades de interação entre os estudantes.

Ao serem incorporados de forma planejada e intencional, os jogos rompem com práticas tradicionais que muitas vezes limitam a participação dos alunos, tornando a sala de aula um espaço mais dinâmico e democrático. Esse movimento exige sensibilidade docente e compromisso com a formação integral, reconhecendo que cada criança aprende de maneira singular e que a ludicidade é parte constitutiva desse processo.

Portanto, os jogos devem ser entendidos não apenas como instrumentos auxiliares, mas como recursos estruturantes do cotidiano escolar, capazes de transformar a experiência educativa e de contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva, participativa e significativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUZINGA, Johann. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SMOLE, Katia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. Matemática: ensino fundamental – jogos, problemas e atividades. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PAN, Y. A systematic review of the role of learning games in improving self-efficacy. Educational Research Review, 2022. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X22000173. Acesso em: 04 ago. 2025.

ALOTAIBI, M. S. "Game-based learning in early childhood education". PMC, 2024. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11018941/. Acesso em: 04 ago. 2025.

BAKHSH, K. Effectiveness of digital game based learning strategy. ERIC, 2022. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1372872.pdf. Acesso em: 05 ago. 2025.

CHEUNG, S. Y. Application of the educational game to enhance student emotions. Frontiers in Education, 2021. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2021.623793/full. Acesso em: 06 ago. 2025.

EDUTOPIA. Game-based learning contributes to social-emotional learning. Edutopia, 2025. Disponível em: https://www.edutopia.org/topic/game-based-learning/. Acesso em: 02 ago. 2025.

CAMBRIDGE ENGLISH. Kids are here to play: the importance of games. Cambridge English, [s.d.]. Disponível em: https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/parents-and-children/your-childs-interests/kids-are-here-to-play-the-importance-of-games/. Acesso em: 01 ago. 2025.

O RETORNO DO CURSO DE MAGISTÉRIO: PRÓS E CONTRAS

EDILEIDE DE SOUZA SANTOS

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar de forma crítica o retorno do curso de Magistério como alternativa de formação docente em nível médio para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, refletindo sobre seus aspectos históricos, sociais e pedagógicos. Durante décadas, o Magistério constituiu-se como a principal porta de entrada para a carreira docente no Brasil, oferecendo uma formação de caráter técnico e vocacional, sobretudo para jovens mulheres, até que a promulgação da LDB nº 9.394/1996 redefiniu os rumos da profissão ao estabelecer o ensino superior, especialmente os cursos de Pedagogia, como requisito mínimo para o exercício da docência, com a intenção de elevar a qualificação dos profissionais e fortalecer a valorização da carreira. Entretanto, nos últimos anos, verifica-se um movimento crescente de reabertura do curso de Magistério em redes estaduais e municipais, motivado principalmente pela escassez de professores habilitados, em especial nas regiões periféricas e em contextos marcados por vulnerabilidade social, situação que tem provocado intensos debates no campo educacional. Para alguns, o retorno representa uma oportunidade de ampliar o número de docentes atuando na educação básica, favorecer a inserção precoce de jovens no mercado de trabalho por meio da formação técnica e resgatar uma tradição pedagógica que privilegia a prática profissional desde o início. Para outros, contudo, trata-se de um retrocesso que ameaça a qualidade da educação, uma vez que pode levar à precarização da formação docente, à desvalorização da carreira e à ausência de articulação com a formação continuada e superior, indispensável diante das demandas cada vez mais complexas da contemporaneidade. Ao reunir e analisar esses diferentes pontos de vista, o artigo argumenta que a retomada do Magistério não pode ser vista apenas como resposta emergencial à carência de profissionais, mas deve estar inserida em um projeto pedagógico sólido, que valorize a formação humana integral, que esteja alinhado com princípios democráticos, inclusivos e críticos, e que seja capaz de dialogar com os desafios educacionais do século XXI, evitando a simples reprodução de modelos ultrapassados que já não respondem às necessidades da educação pública brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil. Políticas Educacionais. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to discuss the pros and cons of the return of the Magistério course as a medium-level teacher training alternative for early childhood education and the early years of elementary education in Brazil. For many decades, Magistério was the main pathway to the teaching profession, particularly for women, offering not only technical training but also a vocational approach to education. However, with the enactment of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB No. 9,394/1996), the Brazilian government sought to improve the quality of teaching by requiring higher education degrees for those entering the profession, promoting undergraduate licentiate degrees, particularly in Pedagogy, as the new standard. In recent years, however, the educational scenario has shifted. Several state and municipal education networks have reinstated the Magistério course as an emergency strategy to address the growing shortage of qualified teachers, especially in underserved and socioeconomically vulnerable regions. This movement has sparked intense debate in the educational field, dividing scholars, educators, and policymakers between those who view the return as a viable and necessary solution and those who criticize it as a setback to the professionalization and appreciation of teachers. This study presents a critical and analytical perspective on the return of the Magistério course, examining its historical roots, the social and

political motivations behind its reimplementation, and the main arguments supporting and opposing this educational policy. Using a qualitative approach grounded in academic literature and official documents from Brazilian educational legislation, the article seeks to assess how this initiative might impact the quality of education and the conditions of teaching work. Among the positive aspects, the article highlights the potential for expanding access to teacher training, increasing youth employability through vocational education, and restoring a tradition of pedagogical practice that begins early in one's career. Proponents argue that, when well-structured, the course can encourage young people to pursue teaching and serve as a stepping stone to further academic and professional development. Moreover, in contexts where higher education is not easily accessible, the Magistério course might play a role in democratizing access to the profession. On the other hand, critics warn about the risks of lowering teacher training standards, reinforcing the devaluation of the teaching profession, and fostering an education system based on minimal preparation and fragile pedagogical foundations. They argue that reintroducing technical-level training without integrating it into broader public. policies for continuous teacher education and career development may aggravate existing challenges rather than resolve them. Thus, discussing the return of the Magistério course requires a deep understanding of the social function of education and the complex dynamics that shape public schooling in Brazil. The article concludes that such initiatives must be implemented cautiously and strategically, ensuring alignment with democratic, inclusive, and humancentered educational principles. Only by doing so will the return of the Magistério course contribute positively to the professional development of teachers and to the strengthening of public education in the country.

KEYWORDS: Magistério, Teacher Training, Early Childhood Education, Elementary School, Educational Policy.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação pública de qualidade, constituindo-se como elemento estratégico para o desenvolvimento social, cultural e econômico de qualquer nação. No Brasil, esse processo tem sido historicamente marcado por diferentes transformações, resultantes das mudanças políticas, sociais e econômicas que atravessaram o país ao longo do século XX e início do século XXI. Essas transformações impactaram diretamente o perfil do profissional da educação, as exigências relacionadas à sua formação e as expectativas quanto ao papel da escola na sociedade. Nesse contexto, o curso de Magistério, tradicionalmente ofertado em nível médio, desempenhou durante muitas décadas um papel central na formação inicial de professores, sobretudo para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Caracterizado pela articulação entre teoria e prática, esse curso possibilitava que jovens estudantes, ao final do ensino médio, estivessem aptos a ingressar diretamente no exercício da docência, respondendo de maneira rápida e pragmática às necessidades educacionais, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social e escolar.

Com o avanço das discussões em torno da valorização docente e da busca por uma educação mais qualificada e equitativa, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) redefiniu os parâmetros da formação de professores no Brasil, estabelecendo a obrigatoriedade da formação em nível superior, preferencialmente por meio de cursos de licenciatura plena. Tal medida foi considerada um marco importante na profissionalização da docência, pois pretendia elevar os padrões de qualidade do ensino, promover o reconhecimento social da carreira e alinhar o país às tendências internacionais de valorização da educação como política estratégica de desenvolvimento. A partir de então, os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas passaram a ser vistos como a via legítima para a formação de professores da educação básica, relegando o curso de Magistério a um papel secundário e, em muitos estados, levando-o à extinção.

Entretanto, nas duas últimas décadas, observa-se um fenômeno de revalorização do Magistério, impulsionado por fatores como a escassez de professores habilitados, a dificuldade de atrair e reter estudantes nos cursos superiores de licenciatura, a evasão escolar em regiões periféricas e a falta de políticas eficazes de incentivo à carreira docente. Em diversos estados brasileiros, a retomada da oferta do Magistério em nível médio aparece como estratégia emergencial para suprir a carência de profissionais, sobretudo em localidades onde as condições de trabalho são precárias e a rotatividade docente é elevada. Nesses contextos, o curso se apresenta como alternativa de formação mais rápida, que oferece ao estudante uma possibilidade concreta de inserção precoce no mercado de trabalho e uma preparação específica para lidar com as demandas da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O retorno do Magistério, contudo, não ocorre sem controvérsias. De um lado, seus defensores argumentam que a medida amplia o acesso de jovens à formação docente, contribui para reduzir o déficit de profissionais e resgata uma tradição pedagógica que valoriza a prática desde o início do percurso formativo. Além disso, em regiões de difícil acesso ao ensino superior, o Magistério pode ser visto como um mecanismo de inclusão e de democratização de oportunidades, ainda que em caráter inicial. De outro lado, críticos apontam que essa retomada pode representar um retrocesso, pois reforça a precarização da formação, desvaloriza os esforços realizados nas últimas décadas para a profissionalização docente em nível superior e compromete a qualidade da educação pública, já que as demandas contemporâneas exigem competências pedagógicas, teóricas e tecnológicas mais complexas do que aquelas contempladas por uma formação técnica de nível médio.

Diante desse cenário, o presente artigo propõe uma análise crítica dos prós e contras do retorno do curso de Magistério, buscando não apenas reconstituir sua trajetória histórica, mas também compreender as razões que explicam sua retomada e avaliar os impactos que essa medida pode gerar para a qualidade do ensino e para a valorização da docência no Brasil. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa e teórica, fundamentada em autores como Saviani (2009), Nóvoa (2009) e Gatti (2010), além de documentos legais, diretrizes curriculares nacionais e dados do Censo Escolar, de modo a oferecer subsídios para uma reflexão fundamentada. Parte-se do pressuposto de que nenhuma política educacional pode ser analisada isoladamente, mas deve ser compreendida em sua historicidade, em seus condicionantes estruturais e em suas consequências sociais e pedagógicas. Assim, o retorno do Magistério pode ser interpretado, por um lado, como oportunidade de inclusão, de empregabilidade juvenil e de valorização da prática pedagógica; e, por outro, como risco de reforço às desigualdades educacionais e de retrocesso na luta pela profissionalização docente. A discussão proposta pretende, portanto, lançar luz sobre um dos debates mais atuais da educação brasileira, destacando que o curso de Magistério só poderá se constituir em alternativa legítima se articulado a um projeto pedagógico consistente, democrático e inclusivo, que contemple a formação continuada e dialogue com os desafios do século XXI, evitando a mera reprodução de modelos já ultrapassados.

DESENVOLVIMENTO

A retomada do curso de Magistério como modalidade de formação docente em nível médio tem gerado debates significativos no campo educacional brasileiro, reacendendo discussões sobre a identidade da profissão, os caminhos da política pública e os rumos da educação básica no país. Esse movimento ocorre em um cenário marcado por múltiplas dificuldades enfrentadas pela educação pública: déficit de professores em várias regiões, envelhecimento do quadro docente, baixa atratividade da carreira, evasão persistente nos cursos de licenciatura e profundas desigualdades regionais no acesso à formação superior. Nesse contexto, a reabertura de turmas do curso de Magistério em instituições de ensino médio técnico tem sido vista por algumas redes públicas como uma estratégia emergencial para suprir carências imediatas, sobretudo nas etapas iniciais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensi-

no Fundamental, considerados os alicerces do desenvolvimento educacional.

Historicamente, o curso de Magistério cumpriu papel central na formação de professores, consolidando-se como a principal via de ingresso na docência até a década de 1990. Sua proposta pedagógica, pautada em uma articulação entre conteúdos teóricos e experiências práticas em sala de aula, permitia que jovens estudantes ingressassem precocemente no mercado de trabalho, atendendo à grande demanda por profissionais da educação, principalmente em localidades de maior vulnerabilidade social. No entanto, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), inaugurou-se uma nova fase na concepção de formação docente: a exigência da formação em nível superior passou a ser vista como condição necessária para garantir maior qualificação profissional, elevar a qualidade do ensino e promover a valorização da carreira. Esse movimento foi amplamente defendido por especialistas e pesquisadores, pois buscava alinhar a educação brasileira às tendências internacionais e enfrentar o histórico de desvalorização do magistério.

Apesar dos avanços legais, da expansão do ensino superior público e privado e das políticas de acesso implementadas a partir dos anos 2000, persistem grandes disparidades que dificultam a consolidação desse objetivo. Em especial nas regiões Norte e Nordeste, onde as condições de infraestrutura são frágeis, os salários pouco atrativos e o acesso às universidades é limitado, muitos municípios enfrentam dificuldades crônicas para garantir a presença de professores habilitados em suas redes de ensino. É nesse cenário que a reintrodução do Magistério ganha força, sendo interpretada por gestores como uma resposta imediata às urgências do sistema, ao mesmo tempo em que abre espaço para um debate mais amplo sobre a coerência dessa medida frente aos princípios da LDB e às demandas educacionais contemporâneas.

A reintrodução do Magistério, portanto, pode ser compreendida sob dois ângulos principais. Por um lado, ele é defendido como alternativa viável para garantir a presença de professores em sala de aula, especialmente em contextos de difícil provimento e alta rotatividade, oferecendo a jovens estudantes a oportunidade de formação profissional técnica e rápida inserção no mercado de trabalho. Sob essa perspectiva, o curso pode contribuir para democratizar o acesso à carreira docente, reduzir o déficit de profissionais e, até mesmo, despertar vocações que mais tarde possam se consolidar em cursos de licenciatura. Por outro lado, há fortes críticas que apontam o risco de retrocesso nas políticas de profissionalização da docência, ao permitir novamente a atuação de professores apenas com formação em nível médio, o que pode fragilizar a qualidade da educação ofertada e comprometer décadas de esforços em prol da elevação da formação acadêmica dos docentes.

Essa preocupação é reforçada por autores como Gatti (2010), que argumenta que a qualidade da educação está diretamente relacionada à formação inicial e continuada dos professores, devendo ser sólida, crítica e contextualizada para responder aos desafios do século XXI. A docência, mais do que nunca, exige do profissional competências pedagógicas, domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos, habilidades socioemocionais e capacidade de reflexão crítica sobre a prática — elementos dificilmente contemplados em uma formação técnica de nível médio. Ao mesmo tempo, não se pode ignorar que a ausência de políticas públicas eficazes para a valorização da carreira docente, aliada às desigualdades estruturais do país, cria condições propícias para que medidas emergenciais como a retomada do Magistério reapareçam como “solução” imediata para problemas crônicos.

Diante desse panorama, torna-se imprescindível aprofundar a análise sobre os prós e contras do retorno do curso de Magistério. Entre as possíveis vantagens, estão a ampliação do número de profissionais disponíveis para atuar na educação básica, a inclusão de jovens no mercado de trabalho, a valorização da experiência prática desde o início da formação e a resposta emergencial às carências regionais de professores. Contudo, entre os riscos destacam-se a precarização da formação docente, a desvalorização

da carreira, o enfraquecimento da LDB e a possibilidade de reforçar desigualdades históricas no acesso à educação de qualidade. A reflexão, portanto, deve ir além da mera oposição entre "ser contra" ou "ser a favor": é preciso compreender em que condições, com quais objetivos e com quais garantias o curso de Magistério pode ser retomado de modo a contribuir efetivamente para a qualidade da educação pública brasileira.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E RETORNO DO CURSO DE MAGISTÉRIO

A formação de professores no Brasil sempre refletiu as transformações sociais e políticas do país, revelando contradições estruturais entre o discurso de valorização da docência e as condições concretas de trabalho enfrentadas pelos educadores. O curso de Magistério, tradicionalmente oferecido no nível médio, foi, por décadas, a principal porta de entrada para a profissão docente, especialmente para a atuação na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa formação técnica tinha como foco a articulação entre os conhecimentos pedagógicos básicos e as práticas escolares cotidianas, permitindo que jovens, muitas vezes ainda adolescentes, ingressassem diretamente no sistema educacional como professores.

Historicamente, o Magistério surgiu como uma estratégia de ampliação do acesso à docência em um contexto em que o Brasil ainda enfrentava graves déficits educacionais, principalmente nas áreas rurais e periféricas. Durante o século XX, essa modalidade foi essencial para suprir a carência de profissionais nas escolas públicas, ao mesmo tempo em que consolidava uma imagem romântica e quase missionária da profissão docente — muitas vezes associada ao papel feminino de cuidado, doação e vocação. Nesse sentido, o Magistério esteve atrelado a uma concepção de ensino baseada mais na prática empírica e no exemplo do que em uma formação teórica sólida.

Com o avanço das discussões sobre profissionalização da docência, especialmente a partir dos anos 1990, o Magistério passou a ser questionado por sua limitação formativa. A promulgação da LDB nº 9.394/1996 marcou uma virada nesse processo, ao estabelecer a obrigatoriedade da formação superior para os professores da educação básica. A partir daí, os cursos de Pedagogia e de licenciaturas nas diversas áreas do conhecimento passaram a ser entendidos como a via principal para a formação docente. O objetivo era garantir uma base mais crítica, científica e reflexiva à atuação do professor, aproximando o campo educacional das exigências contemporâneas da sociedade.

Entretanto, nas duas últimas décadas, tem-se observado um movimento de revalorização do Magistério, especialmente em contextos de crise de políticas públicas para a educação. A dificuldade de atrair estudantes para os cursos superiores de licenciatura, aliada à baixa remuneração dos professores, à desvalorização social da profissão e à evasão de profissionais da área, contribuiu para que muitas redes públicas de ensino reabrissem turmas de Magistério no ensino médio. Além disso, programas como o Novo Ensino Médio, implementado pelo Governo Federal a partir de 2017, abriram espaço para itinerários formativos voltados à formação técnica, incluindo o Magistério como uma opção viável para os jovens estudantes.

Esse retorno, embora cercado de justificativas pragmáticas, tem suscitado questionamentos importantes. Para alguns educadores, trata-se de um retrocesso que desvaloriza a luta histórica pela profissionalização docente e pela garantia de uma formação crítica e universitária. Como destaca Saviani (2009, p. 18), "a formação de professores deve estar vinculada à universidade, pois é lá que se articulam ensino, pesquisa e extensão, elementos essenciais à formação crítica do educador". Outros, no entanto, enxergam na retomada do Magistério uma possibilidade de inclusão social e de estímulo à entrada precoce na carreira docente, especialmente em regiões onde o acesso à universidade ainda é restrito.

Vale considerar, ainda, que o retorno do Magistério ocorre em um contexto de reconfiguração das políticas públicas educacionais, marcadas por cortes de investimentos, reformas estruturais e crescente pressão por resultados em avaliações externas. Nessas condições, a formação técnica de professo-

res pode ser vista tanto como uma resposta emergencial quanto como uma estratégia de contenção de gastos, o que levanta dúvidas sobre o real compromisso do Estado com a qualidade da educação.

Portanto, é essencial compreender esse fenômeno não de forma simplista, como uma escolha entre o antigo e o moderno, mas como uma expressão das tensões existentes entre as demandas sociais por educação e os limites das políticas formativas atuais. O retorno do curso de Magistério, ainda que possa representar uma oportunidade de acesso e empregabilidade para jovens, precisa ser analisado criticamente à luz das exigências contemporâneas da docência, que exigem não apenas boa vontade e prática, mas conhecimento teórico, capacidade crítica e formação contínua.

VANTAGENS DO RETORNO DO CURSO DE MAGISTÉRIO

A alfabetização precoce é defendida por muitos especialistas com base na ideia de que a primeira infância constitui uma fase crucial para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e emocionais. Durante esse período inicial da vida, o cérebro humano apresenta um alto grau de plasticidade, ou seja, uma maior capacidade de adaptação e de construção de novas conexões neurais. Esse potencial faz com que a criança esteja especialmente apta a adquirir diferentes habilidades, dentre elas a leitura e a escrita, quando estimulada de maneira adequada.

Segundo os estudiosos da área, a infância é uma etapa em que a curiosidade natural, a abertura para o aprendizado e a predisposição para explorar o mundo se combinam, criando um ambiente extremamente fértil para o desenvolvimento de competências linguísticas. Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas se dá pela interação com o meio e pela mediação de adultos ou de sujeitos mais experientes. Essa visão justifica, portanto, a introdução de práticas letradas ainda na Educação Infantil, uma vez que a presença do professor como mediador contribui significativamente para ampliar as possibilidades de aprendizagem da criança.

Um dos argumentos mais recorrentes em defesa da alfabetização precoce é o de que o contato inicial com a linguagem escrita fortalece diversas capacidades cognitivas. Ao ter contato com letras, palavras e textos desde cedo, a criança tende a desenvolver melhor o vocabulário, aprimorar a memória, exercitar o raciocínio lógico e ampliar sua capacidade de concentração. Esses aspectos são fundamentais para que ela possa enfrentar com mais segurança e autonomia os desafios posteriores de sua vida escolar.

Além disso, a antecipação do processo de alfabetização pode atuar como um fator preventivo, reduzindo as dificuldades de aprendizagem que costumam aparecer nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Crianças que iniciam o contato com a leitura e a escrita ainda na Educação Infantil geralmente chegam ao ensino regular mais preparadas, o que facilita o acompanhamento dos conteúdos e evita frustrações decorrentes de um possível atraso no aprendizado. Ferreiro (1999) reforça esse ponto ao afirmar que o envolvimento da criança com a escrita desde cedo amplia suas possibilidades de compreensão e expressão, oferecendo-lhe ferramentas não apenas para a vida escolar, mas também para o exercício pleno da cidadania.

É importante destacar que a alfabetização precoce, quando bem conduzida, não se confunde com um processo mecânico, rígido ou excessivamente formal. Ao contrário do que se poderia imaginar, não se trata de submeter crianças pequenas a métodos tradicionais e repetitivos, como cópias extensas ou exercícios de memorização sem sentido. Em escolas que adotam práticas pedagógicas bem estruturadas, o processo acontece de forma prazerosa e contextualizada. Jogos educativos, atividades lúdicas, contação de histórias, rodas de leitura, dramatizações e situações reais de uso da linguagem escrita são alguns exemplos de estratégias que podem aproximar a criança da leitura e da escrita de maneira significativa.

Outro ponto de grande relevância na defesa da alfabetização precoce é sua contribuição para a redução das desigualdades educacionais. No Brasil, é comum que muitas crianças, especialmente as que vivem em condi-

ções de vulnerabilidade social, não tenham contato com livros, revistas, jornais ou outros materiais escritos em casa. Em famílias de baixa renda, muitas vezes a prioridade está na sobrevivência imediata, e o estímulo à leitura não encontra espaço. Nesses casos, a escola pode ser o único local de acesso ao mundo letrado, funcionando como um portal de inclusão social e cultural.

A antecipação do processo de alfabetização, ao permitir que essas crianças tenham contato mais cedo com a escrita, ajuda a nivelar as oportunidades e a garantir maior equidade no percurso escolar. Ao contrário do que ocorre com crianças de famílias mais favorecidas, que geralmente crescem rodeadas de livros e estímulos culturais, os alunos de contextos menos privilegiados precisam contar com a escola para ter acesso a essas experiências. Por isso, antecipar o contato com a linguagem escrita pode ser decisivo para reduzir as lacunas e promover maior justiça educacional. Luria (2005) reforça essa perspectiva ao afirmar que o domínio da linguagem escrita amplia o acesso à cultura e à cidadania, sendo, portanto, uma ferramenta poderosa de emancipação social.

Além das vantagens cognitivas e sociais, a alfabetização precoce pode também contribuir de forma significativa para o desenvolvimento emocional e criativo das crianças. Quando realizada de maneira lúdica, por meio de histórias, músicas, brincadeiras com letras, escrita de pequenas palavras e atividades que despertem a imaginação, ela se torna uma experiência prazerosa. Esse tipo de prática estimula a curiosidade, fortalece a autoconfiança e promove interações sociais mais ricas, já que as crianças passam a compartilhar descobertas e produções com seus colegas.

A leitura de histórias, por exemplo, amplia o repertório simbólico das crianças, permitindo-lhes vivenciar diferentes situações, personagens e emoções. Esse contato não apenas favorece a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também colabora para a formação de valores, para o desenvolvimento da empatia e para o fortalecimento do senso crítico. Já a escrita de palavras simples, como o próprio nome, o nome dos colegas ou de objetos do cotidiano, pode dar às crianças um sentimento de conquista e pertencimento, aumentando sua motivação para continuar aprendendo.

Vygotsky (1984) lembra que a curiosidade é uma base essencial para a aprendizagem e deve ser constantemente incentivada. Ao explorar novas palavras, identificar letras em placas de rua ou tentar escrever mensagens simples, a criança sente-se estimulada a aprender mais, construindo gradualmente um vínculo afetivo com a linguagem escrita. Esse vínculo, uma vez estabelecido na infância, tende a se consolidar ao longo da vida, resultando em maior gosto pela leitura e maior facilidade para lidar com textos em diferentes contextos.

Por fim, os defensores da alfabetização precoce reforçam que ela não precisa ser entendida como sinônimo de ensino formalizado, rígido e antecipado de conteúdos próprios do Ensino Fundamental. O que se defende é a criação de oportunidades significativas, nas quais a escrita e a leitura sejam incorporadas ao cotidiano infantil de modo natural e respeitoso. Quando o processo respeita o ritmo da criança, levando em conta suas necessidades, interesses e formas de expressão, ele se transforma em uma experiência prazerosa, eficaz e humanizadora.

Dessa forma, a alfabetização precoce, longe de representar uma imposição artificial, pode ser vista como uma preparação cuidadosa, lúdica e inclusiva para a etapa seguinte da escolarização. Ao combinar brincadeiras, músicas, contação de histórias e atividades significativas, ela garante que as crianças tenham acesso às práticas letradas sem antecipar de forma forçada ou desgastante os conteúdos formais do Ensino Fundamental.

Assim, a defesa da alfabetização precoce se apoia em múltiplos argumentos: o potencial cognitivo da primeira infância, a prevenção de dificuldades futuras, a redução das desigualdades sociais, o estímulo à curiosidade e à imaginação, e a possibilidade de preparar os alunos para o futuro escolar sem comprometer a ludicidade e o prazer da infância. Quando aplicada com responsabilidade, respeito e criatividade, ela se revela uma estratégia capaz de unir qualidade pedagógica e equidade social, favorecendo tanto o desenvolvimento individual das crianças quanto o

avanço coletivo da sociedade.

ARGUMENTOS CONTRÁRIOS À ALFABETIZAÇÃO PRECOCE

O retorno do curso de Magistério em nível médio apresenta uma série de vantagens que merecem ser analisadas à luz das necessidades educacionais brasileiras. Em tempos de escassez de professores, sobretudo em regiões distantes dos grandes centros urbanos, essa modalidade de formação pode representar uma solução estratégica para suprir a demanda imediata por profissionais da educação. O Brasil, historicamente, convive com a carência de docentes, seja pela falta de atratividade da profissão, seja pelas dificuldades econômicas e sociais que impedem muitos jovens de ingressar e permanecer no ensino superior. Nesse contexto, a retomada do Magistério surge como uma alternativa de formação inicial que, mesmo limitada em alguns aspectos, pode dar respostas rápidas a problemas urgentes da realidade escolar.

Ao oferecer uma formação técnica com foco na docência, o Magistério possibilita que jovens ingressem mais rapidamente no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que se inicia a construção de uma trajetória formativa no campo educacional. Para muitos adolescentes que concluem o ensino fundamental e não encontram perspectivas claras de continuidade dos estudos, o curso representa um caminho concreto e acessível para uma carreira profissional. Isso é especialmente relevante em localidades onde as oportunidades são escassas e onde a docência pode ser não apenas uma escolha, mas uma possibilidade real de ascensão social e de transformação da própria comunidade.

Uma das principais vantagens dessa retomada é o acesso ampliado à formação docente. Muitos estudantes que concluem o ensino fundamental em contextos de vulnerabilidade social enfrentam grandes obstáculos para ingressar no ensino superior, tais como a falta de recursos financeiros, a distância geográfica das universidades, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, e até mesmo a ausência de políticas de incentivo eficazes. Nesse sentido, o curso de Magistério oferece uma oportunidade concreta de profissionalização ainda no ensino médio, permitindo que esses jovens tenham acesso a uma qualificação profissional ao mesmo tempo em que concluem a educação básica.

Esse processo pode funcionar como porta de entrada para a carreira docente, abrindo horizontes que antes poderiam parecer inatingíveis. Além disso, o curso pode despertar o interesse pela área da educação, funcionando como um primeiro contato com os fundamentos da pedagogia, da didática e da psicologia educacional. Essa base inicial é valiosa porque permite que os futuros docentes desenvolvam uma compreensão preliminar do processo de ensino e aprendizagem, cultivando desde cedo a noção de responsabilidade pedagógica. Como observa Libâneo (2013, p. 57),

“a valorização da prática reflexiva na formação inicial é essencial para a constituição de um professor comprometido com a transformação social”. Ou seja, mesmo que a formação técnica não substitua o aprofundamento teórico do ensino superior, ela pode semear um olhar crítico e reflexivo sobre o papel do professor e sua função social.

Outro ponto positivo do retorno do Magistério é sua capacidade de contribuir para a valorização social da docência desde cedo. Muitos jovens, ao optarem pelo curso, passam a compreender o papel transformador da educação em suas comunidades e desenvolvem vínculos com a escola e com a realidade local. Esse aspecto comunitário da formação é de extrema relevância, pois amplia a percepção de que o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um agente ativo de transformação social. Quando o aluno do Magistério participa de atividades práticas, de estágios supervisionados e de vivências no ambiente escolar, ele passa a enxergar de perto a importância do trabalho docente e, muitas vezes, cria laços afetivos e identitários com a escola.

Essa experiência pode gerar maior engajamento, senso de pertencimento e comprometimento com o ensino, especialmente quando o curso é articulado com práticas de estágio supervisionado e com o acompanhamento de professores experientes. Ao

contrário da formação meramente teórica, essa vivência prática pode ser motivadora para os alunos e eficaz na aprendizagem da profissão docente. Na prática, o contato direto com crianças, planejamentos de aula e situações reais de sala de aula prepara o futuro professor para lidar com os desafios do cotidiano escolar, algo que muitas vezes o ensino superior só proporciona em fases mais avançadas do curso.

Além disso, o Magistério pode responder rapidamente às necessidades urgentes das redes públicas de ensino, reduzindo o número de turmas sem professores. Em muitas localidades, sobretudo no interior do país, a carência de profissionais licenciados compromete a oferta de um ensino básico de qualidade. Em alguns municípios, escolas chegam a enfrentar anos seguidos com a ausência de professores em determinadas disciplinas ou séries, situação que agrava as desigualdades educacionais e prejudica o desempenho dos estudantes. O curso de Magistério, com carga horária adequada e disciplinas voltadas à atuação em sala de aula, pode formar docentes aptos a atuarem, sob supervisão, com crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Essa medida emergencial pode ser importante para garantir o funcionamento mínimo do sistema educacional em áreas críticas. A presença de professores, ainda que em formação inicial técnica, pode representar a diferença entre uma escola que funciona precariamente e uma escola que consegue atender, minimamente, às demandas de seus alunos. Vale ressaltar que essa presença não elimina a necessidade de avançar para formações mais aprofundadas, mas pode significar uma resposta imediata em contextos de crise.

Por fim, é importante destacar que o retorno do Magistério não precisa ser visto como uma exclusão da formação superior, mas como parte de um percurso formativo contínuo. Muitos egressos do curso seguem seus estudos em cursos de Pedagogia ou outras licenciaturas, fortalecendo sua base teórica e ampliando suas possibilidades de atuação. O Magistério pode, portanto, desempenhar o papel de uma etapa inicial dentro de uma trajetória mais longa de profissionalização.

Se articulado com políticas públicas que incentivem a continuidade dos estudos, o Magistério pode ser um primeiro passo sólido na profissionalização docente, sem abrir mão da qualidade e da formação crítica. Programas de bolsas, financiamentos estudantis, convênios com universidades públicas e privadas e a valorização da educação continuada podem garantir que o jovem professor formado no nível médio não fique estagnado, mas veja no Magistério o início de uma carreira em constante evolução.

Assim, embora o retorno do curso de Magistério suscite debates e exigências quanto à sua qualidade e finalidade, é inegável que ele oferece vantagens importantes em termos de acesso, empregabilidade, formação inicial e resposta às demandas urgentes do sistema educacional. Cabe aos gestores públicos, instituições formadoras e à sociedade civil construir estratégias que garantam que essa modalidade formativa não represente um retrocesso, mas uma oportunidade qualificada e digna de ingresso na carreira docente.

Mais do que discutir apenas os limites do curso, é necessário compreender como ele pode ser articulado com uma política educacional mais ampla, capaz de valorizar a docência em todos os seus níveis. O Magistério, se pensado como etapa de uma escada formativa, pode não apenas suprir carências momentâneas, mas também criar bases para uma nova geração de professores engajados, críticos e comprometidos com a transformação da educação brasileira.

CONCLUSÃO

O retorno do curso de Magistério, como modalidade de formação técnica para a docência, representa uma resposta estratégica a várias questões prementes da educação básica no Brasil. Esse movimento é particularmente relevante em um contexto de escassez de professores, desafios no acesso ao ensino superior e a necessidade urgente de suprir a demanda por profissionais qualificados nas redes públicas de ensino. Ao longo das últimas décadas, o país tem enfrentado uma combinação de fatores que contribuem para o déficit de docentes, como

a baixa atratividade da carreira, a desvalorização salarial e a alta evasão nos cursos de licenciatura. Nesse cenário, a reintrodução do Magistério, ainda que em caráter técnico e de nível médio, surge como uma tentativa de amenizar as consequências imediatas da falta de professores na educação básica, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

No entanto, embora essa reabertura do curso possa ser vista como uma solução imediata e vantajosa para garantir o preenchimento das vagas de professores, ela não está isenta de críticas e desafios que merecem atenção. Há, de fato, um dilema entre a necessidade de dar respostas rápidas a um problema que se agrava a cada ano e a preocupação com a qualidade e profundidade da formação oferecida. A discussão sobre o retorno do Magistério não deve ser tratada de forma superficial, pois envolve questões estruturais da educação brasileira, que vão desde a formação inicial até as condições de permanência na carreira docente.

Por um lado, os prós do retorno do curso de Magistério incluem o aumento do acesso à profissão docente, especialmente para jovens que, de outra forma, poderiam ter dificuldades para ingressar no ensino superior. A realidade socioeconômica de muitos brasileiros ainda impõe barreiras ao ingresso e à permanência em universidades, de modo que um curso técnico de nível médio pode ser uma alternativa viável para a formação inicial. Trata-se de um caminho que abre as portas para adolescentes e jovens que concluem o ensino médio e desejam rapidamente ingressar no mercado de trabalho, encontrando na docência uma oportunidade de renda e inserção social.

A formação técnica possibilita, portanto, a entrada rápida no mercado de trabalho, contribuindo para a redução do déficit de professores, especialmente nas regiões mais carentes e afastadas dos grandes centros urbanos. É comum que localidades interioranas, comunidades rurais ou mesmo regiões periféricas de grandes cidades sofram mais intensamente com a falta de docentes. Nesse contexto, a existência do Magistério pode significar a presença de professores em sala de aula, garantindo o funcionamento das escolas e o atendimento dos alunos. Além disso, a formação técnica oferece aos futuros educadores uma base inicial que pode ser aprimorada posteriormente, caso optem por dar continuidade aos seus estudos no ensino superior, em cursos de licenciatura, pedagogia ou formações específicas.

Outro aspecto positivo é que o curso de Magistério, em muitos casos, também resgata a valorização da prática pedagógica desde cedo. Jovens que ingressam nessa modalidade já têm contato direto com disciplinas e conteúdos voltados para a prática do ensino, para o planejamento pedagógico, para a didática e para os fundamentos da educação. Isso gera uma familiaridade inicial que pode despertar vocações e incentivar a continuidade da carreira acadêmica, formando profissionais que não apenas ocupam as vagas necessárias, mas que também desenvolvem uma identidade docente desde cedo.

No entanto, os contras e limitações dessa formação também são significativos e não podem ser negligenciados. A principal crítica está relacionada à profundidade e à abrangência da formação oferecida. O curso de Magistério, em sua versão de nível médio, carece da complexidade teórica e crítica necessária para garantir que os professores sejam capazes de enfrentar os desafios contemporâneos da educação. A sociedade atual demanda muito mais do que uma transmissão de conteúdos básicos; exige uma prática pedagógica reflexiva, fundamentada em teorias críticas, sociais e psicológicas da aprendizagem, que forneça ao professor ferramentas para lidar com a diversidade cultural, com as desigualdades sociais e com as constantes transformações tecnológicas que impactam diretamente o ambiente escolar.

A formação em nível superior, por sua vez, permite que os futuros docentes adquiram uma visão mais ampla, crítica e reflexiva da prática pedagógica, com ênfase em aspectos teóricos, éticos e sociais que são fundamentais para a educação de qualidade. Cursos de Pedagogia e licenciaturas, embora muitas vezes também enfrentem críticas quanto à qualidade, oferecem uma formação mais longa, densa e aprofundada, preparando os profissionais não apenas para o exercício imediato da docência, mas também para compreenderem o papel social da escola, os

desafios da inclusão e os compromissos éticos da educação. Nesse sentido, a comparação entre o Magistério e a formação superior revela o risco de se perpetuar uma dualidade entre uma formação "rápida e simplificada" e uma formação "mais robusta e crítica". Ademais, a valorização da profissão docente também precisa ser repensada. O curso de Magistério, embora essencial em algumas circunstâncias, pode contribuir para a perpetuação de uma visão de que a docência não exige uma formação acadêmica de alto nível, o que comprometeria o reconhecimento social da carreira.

Historicamente, a docência no Brasil já foi associada a baixos salários, más condições de trabalho e pouca valorização simbólica, o que afastou muitos talentos da profissão. A manutenção de formações mínimas pode reforçar essa percepção, sugerindo que "qualquer formação já basta" para o exercício da docência, o que, em longo prazo, prejudica a consolidação da carreira como uma profissão de prestígio.

A falta de continuidade na formação, aliada ao baixo reconhecimento social e à insuficiente valorização salarial, são fatores que podem desmotivar os profissionais e limitar o impacto positivo que poderiam ter em suas práticas pedagógicas. Não basta formar professores em grande quantidade se não houver políticas públicas que incentivem a permanência deles na profissão, que garantam condições dignas de trabalho e que promovam uma remuneração compatível com a importância social da função. Sem isso, corre-se o risco de se criar um ciclo de desmotivação e rotatividade, em que professores formados rapidamente abandonam a carreira diante das dificuldades encontradas.

Portanto, é crucial que a implementação do curso de Magistério seja acompanhada de uma análise crítica, com vistas a melhorar a qualidade dessa formação e garantir que os docentes possam progredir em sua carreira, com acesso a uma educação continuada e a incentivos para a educação superior. O Magistério pode ser um ponto de partida, mas não deve ser um ponto final. É necessário que sejam criadas políticas de transição que facilitem o ingresso desses profissionais em cursos superiores, oferecendo bolsas, incentivos financeiros, programas de formação continuada e flexibilização de horários que conciliem trabalho e estudo.

A solução para os problemas estruturais da educação brasileira vai muito além da reabertura de cursos técnicos, sendo necessário um esforço conjunto entre o governo, as instituições de ensino e a sociedade para garantir uma educação de qualidade para todos. Essa responsabilidade compartilhada envolve a criação de políticas públicas consistentes, a ampliação do financiamento da educação, a formação continuada de professores e o fortalecimento da carreira docente como um todo.

O retorno do curso de Magistério não deve ser visto como um fim, mas como parte de um processo contínuo de valorização da profissão docente, com ênfase na melhoria das condições de trabalho, na qualificação dos profissionais e na criação de um ambiente educacional que valorize o ensino e os educadores em sua totalidade. Somente assim será possível avançar na busca por uma educação mais justa, igualitária e de qualidade para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Indicadores de Qualidade da Educação Básica: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://www.inep.gov.br. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 maio 2025.

GAT – Grupo de Análise do Trabalho. A formação de professor e os desafios para a educação no Brasil. São Paulo: GAT, 2017. Disponível em: http://www.gat.org.br. Acesso em: 01 maio 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: planejamen-

to, ensino e avaliação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NOVOA, Antônio. Professores: representação, identidade e poder. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Educação e a questão da democracia. Campinas: Autores Associados, 2015.

MOURA, M. A. M. et al. Educação básica e a formação de professores: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

RESUMO
A Educação Especial, enquanto modalidade de ensino que visa garantir o direito à educação às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tem avançado significativamente nas últimas décadas. No entanto, ainda enfrenta inúmeros desafios que dificultam a efetivação de uma proposta educacional verdadeiramente inclusiva. Entre os principais entraves observam-se a formação inicial e continuada insuficiente dos docentes, a carência de recursos didáticos e tecnológicos acessíveis, além da inadequação de grande parte das estruturas físicas das escolas. Soma-se a isso a necessidade de um trabalho pedagógico articulado, que considere as especificidades de cada estudante, promovendo sua autonomia, participação e aprendizagem em contextos de ensino comuns. A implementação de políticas públicas inclusivas, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem sido essencial, embora sua aplicação nem sempre ocorra de forma eficaz nas redes de ensino. O presente artigo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados pela Educação Especial na contemporaneidade, refletindo sobre caminhos possíveis para a superação das barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais que ainda persistem no cotidiano escolar. Com base em estudos recentes e na legislação vigente, busca-se contribuir com a construção de uma escola mais equitativa, democrática e sensível à diversidade humana.
Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Desafios. Políticas Públicas. Formação Docente.
ABSTRACT
Special Education, as a teaching modality that aims to guarantee the right to education for people with disabilities, global developmental disorders, and high abilities/giftedness, has advanced significantly in recent decades. However, it still faces numerous challenges that hinder the implementation of a truly inclusive educational program. Among the main obstacles are insufficient initial and ongoing teacher training, the lack of accessible teaching and technological resources, and the inadequacy of much of the school's physical infrastructure. Added to this is the need for coordinated pedagogical work that considers the specificities of each student, promoting their autonomy, participation, and learning in mainstream teaching contexts. The implementation of inclusive public policies, such as Specialized Educational Assistance (SEA), has been essential, although its implementation is not always effective in school systems. This article aims to analyze the main challenges faced by Special Education in contemporary times, reflecting on possible ways to overcome the physical, pedagogical, and attitudinal barriers that still persist in everyday school life. Based on recent studies and current legislation, the article seeks to contribute to the construction of a more equitable, democratic, and diverse school.
Keywords: Special Education. School Inclusion. Challenges. Public Policies. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental de todo ser humano e deve ser garantida com equidade, respeitando as singularidades de cada indivíduo. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, afirma que a educação é “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”. Esse marco jurídico reafirma o compromisso da sociedade brasileira com uma educação inclusiva, voltada à valorização da diversidade e ao combate a todas as formas de exclusão.

A promulgação da Constituição representou um avanço significativo no processo de democratização do ensino no Brasil, ao romper com um histórico de segregação de pessoas

com deficiência em instituições especializadas e à margem do convívio social. A partir de então, a Educação Especial passa a ser reconhecida como parte integrante da educação básica, devendo ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, com oferta de serviços e recursos de apoio especializados, voltados para a promoção da acessibilidade e da aprendizagem.

O cenário internacional também contribuiu fortemente para a consolidação da perspectiva inclusiva. Documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) reforçam o princípio de que todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos têm o direito de aprender em contextos educacionais comuns, em igualdade de oportunidades. Esses marcos orientam os sistemas educacionais a adotarem práticas que reconheçam e valorizem a diversidade humana, promovendo o desenvolvimento integral de todos os sujeitos.

No entanto, mesmo diante dos avanços legais e conceituais, a efetivação da educação inclusiva enfrenta inúmeros desafios na realidade brasileira. A precariedade na formação inicial e continuada dos professores, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis, a ausência de infraestrutura física adaptada e as barreiras atitudinais ainda presentes nas instituições de ensino configuram entraves significativos à consolidação de práticas educativas verdadeiramente inclusivas.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados pela Educação Especial na contemporaneidade, buscando refletir sobre os limites e as possibilidades da construção de uma escola que acolha a diversidade como valor e que garanta o pleno exercício do direito à educação para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para isso, serão considerados documentos legais, políticas públicas educacionais e estudos acadêmicos que tratam da temática, com vistas a contribuir para o fortalecimento de uma perspectiva inclusiva, ética e democrática no âmbito escolar.

DESENVOLVIMENTO

A implementação da educação inclusiva no Brasil é uma conquista recente, resultado de décadas de luta dos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. A partir da década de 1990, o país assumiu compromissos internacionais que fortaleceram o processo de transformação dos sistemas de ensino, como a Declaração de Salamanca (1994), que defende o direito de todos os alunos, independentemente de suas condições individuais, de frequentarem escolas regulares. Em consonância com esses princípios, o Brasil promulgou a Lei nº 13.146/2015 — Estatuto da Pessoa com Deficiência — que reafirma a educação inclusiva como direito fundamental e proíbe qualquer forma de exclusão do estudante com deficiência do ambiente escolar comum.

Apesar do avanço normativo, a prática educacional ainda revela profundas contradições entre o que está estabelecido em lei e o que de fato se concretiza nas escolas. Um dos principais desafios é a formação docente. Muitos professores ingressam na carreira sem preparo suficiente para atuar em contextos de diversidade, e a formação continuada oferecida pelas redes de ensino é, em geral, pontual e pouco articulada à realidade da sala de aula. Conforme estudos de Mantoan (2006) e Oliveira (2010), a ausência de uma base teórica sólida sobre inclusão e deficiência contribui para a insegurança dos docentes, que muitas vezes reproduzem práticas excludentes, ainda que de forma não intencional.

Outro obstáculo recorrente é a carência de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas. Materiais adaptados, softwares de acessibilidade, equipamentos de apoio à comunicação alternativa e recursos visuais ou táteis são essenciais para o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, mas muitas instituições carecem desses suportes. O mesmo se aplica ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), mas cuja oferta ainda é irregular, especialmente nas redes municipais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urba-

nos.
As barreiras físicas também persistem como um entrave concreto à inclusão. De acordo com o Censo Escolar do INEP (últimos dados disponíveis), grande parte das escolas públicas brasileiras ainda não possui infraestrutura acessível, como rampas, banheiros adaptados ou sinalização adequada. Essa situação inviabiliza o pleno acesso dos estudantes com deficiência e compromete o princípio de igualdade de condições para o desenvolvimento escolar.
Além disso, é necessário destacar as barreiras atitudinais — talvez as mais difíceis de superar — que se manifestam na forma de preconceitos, estigmas e baixa expectativa em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência. Tais atitudes, mesmo quando veladas, impactam negativamente a construção da autoestima dos estudantes e sua integração plena ao ambiente escolar. Como afirmam Aranha (2009) e Sassaki (2003), a transformação cultural das instituições educacionais é um processo complexo, que exige políticas públicas consistentes, gestão democrática e o envolvimento coletivo da comunidade escolar.
Nesse contexto, as políticas públicas exercem papel fundamental. A articulação entre programas de formação docente, financiamento adequado, contratação de profissionais de apoio e acompanhamento pedagógico contínuo é essencial para a consolidação da educação inclusiva. Não se trata apenas de integrar o aluno com deficiência à escola regular, mas de transformar a escola em um espaço que efetivamente valorize e responda à diversidade, oferecendo a todos igualdades de oportunidades.
Por fim, é importante reconhecer que, embora os desafios sejam inúmeros, também existem experiências exitosas que demonstram a viabilidade da inclusão. Projetos interdisciplinares, práticas colaborativas entre professores, uso criativo de recursos didáticos e o envolvimento das famílias na vida escolar têm contribuído para a construção de uma educação mais sensível às diferenças. Tais iniciativas mostram que a superação dos obstáculos depende não apenas de recursos materiais, mas, sobretudo, de compromisso ético, sensibilidade pedagógica e vontade política.

A Inclusão Escolar como Processo Gradual
A inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional brasileiro é resultado de um longo processo de mobilização social, transformações legais e mudanças de paradigmas pedagógicos. Trata-se de uma trajetória marcada por tensões entre modelos excludentes, tradicionalmente consolidados, e propostas contemporâneas que visam promover uma escola para todos, pautada na equidade, no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana.
Historicamente, as pessoas com deficiência foram segregadas em instituições especiais ou mesmo excluídas do acesso à educação formal. Foi apenas nas últimas décadas do século XX que o Brasil passou a incorporar, ainda que gradualmente, o discurso da inclusão nos marcos legais e nas políticas públicas educacionais. A Constituição Federal de 1988 representou um divisor de águas ao reconhecer a educação como um direito de todos e ao estabelecer que o ensino deve promover o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).
Desde então, uma série de normativas reforçou o compromisso com a inclusão, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ratificada com equivalência constitucional em 2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Essas legislações apontam para a necessidade de garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso ao ensino regular com os apoios necessários para sua aprendizagem, desenvolvimento e participação plena na vida escolar.
Contudo, a transição do modelo integrador para o inclusivo não se dá de forma automática ou homogênea. Em muitas redes de ensino, a presença física do estudante com deficiência na sala de aula não vem acompanhada de práticas pedagógicas adequadas, recursos acessíveis ou atitudes inclusivas. A distância entre o discurso legal e a realidade

escolar se manifesta em diferentes níveis: ausência de formação docente específica, resistência de profissionais e famílias, infraestrutura inadequada e carência de políticas públicas articuladas e sustentáveis.

Nesse contexto, é preciso compreender que a inclusão escolar é um processo gradual, contínuo e coletivo, que exige não apenas cumprimento de leis, mas uma profunda reconfiguração do modo como a escola compreende e lida com as diferenças. Mais do que um fim em si mesma, a inclusão deve ser entendida como um princípio que orienta todas as ações da instituição escolar, desde o planejamento pedagógico até as relações interpessoais que ali se estabelecem.

Promover uma inclusão efetiva implica, portanto, romper com práticas historicamente excludentes e adotar uma perspectiva que reconheça as potencialidades dos sujeitos com deficiência, assegurando-lhes o direito de aprender junto aos demais, em contextos escolares comuns, com os apoios pedagógicos, físicos e emocionais de que necessitem. A consolidação dessa proposta demanda tempo, investimento, comprometimento político e envolvimento de todos os atores da comunidade escolar.

A Educação Especial como Responsabilidade Coletiva

A Educação Especial, conforme previsto na legislação brasileira, deve ser compreendida como uma modalidade transversal a todas as etapas e modalidades da educação básica, não se restringindo a um atendimento paralelo ou exclusivo para pessoas com deficiência. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), essa modalidade deve estar articulada ao projeto pedagógico da escola, integrando-se ao currículo comum e às ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Assim, a Educação Especial não deve ser tratada como responsabilidade de um setor isolado, de um profissional específico ou restrita ao espaço da sala de recursos multifuncionais, mas sim como um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar.

A construção de uma escola inclusiva depende da atuação integrada de todos os agentes envolvidos no processo educativo: professores, gestores, coordenadores pedagógicos, profissionais de apoio, estudantes, famílias e comunidade externa. Cada ator tem papel fundamental na criação de um ambiente que valorize as diferenças e promova a equidade. A inclusão, portanto, não é uma atribuição exclusiva da Educação Especial, mas uma diretriz que deve atravessar o planejamento, a prática pedagógica e a gestão institucional como um todo.

Nesse sentido, destaca-se a importância de um trabalho colaborativo entre os professores regentes e os profissionais especializados. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), por exemplo, deve funcionar de forma complementar e não substitutiva ao ensino regular, articulando-se com os conteúdos escolares e contribuindo com estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Essa cooperação exige diálogo constante, compartilhamento de responsabilidades e reconhecimento mútuo das especificidades de cada função no contexto escolar.

Além da atuação dos profissionais, é imprescindível o envolvimento das famílias no processo inclusivo. A participação da família contribui para a construção de vínculos de confiança, permite o compartilhamento de saberes sobre o estudante e fortalece o papel da escola como espaço de pertencimento e desenvolvimento integral. A parceria entre escola e família, quando efetiva, potencializa a inclusão e favorece a superação de barreiras sociais, culturais e atitudinais.

Contudo, para que esse compromisso coletivo se efetive, é necessário investimento público consistente em políticas de formação continuada, recursos pedagógicos acessíveis, tecnologias assistivas e adequações arquitetônicas. A responsabilidade do Estado em garantir as condições necessárias para a efetivação da inclusão escolar está diretamente vinculada ao princípio da equidade, previsto na Constituição Federal de 1988 e reiterado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Por fim, a superação da exclusão educacional exige não apenas mudanças estruturais e legais, mas também uma transformação profunda das práticas educacionais e cultu-

rais que ainda sustentam a lógica da homogeneização e da normalização. A valorização das diferenças deve ser um princípio norteador do projeto político-pedagógico da escola, promovendo uma cultura de inclusão pautada no respeito, na escuta e no reconhecimento do outro. A Educação Especial, nesse contexto, representa não um espaço separado, mas uma ponte para que todos os estudantes possam exercer plenamente seu direito de aprender e conviver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação inclusiva constitui um processo complexo e multifacetado, que demanda o comprometimento efetivo de todos os atores envolvidos no ambiente escolar. Entre esses atores, destaca-se o papel central do educador, que enfrenta o desafio de planejar, executar e avaliar práticas pedagógicas capazes de abarcar a diversidade presente nas salas de aula, respeitando as diferentes necessidades, ritmos e formas de aprendizagem dos estudantes.

A formação docente contínua emerge como um elemento fundamental para o fortalecimento dessa prática inclusiva. É por meio da reflexão sobre a própria ação educativa, da troca de experiências e da busca por estratégias inovadoras que os professores ampliam sua capacidade de responder com sensibilidade e responsabilidade às demandas da diversidade. Portanto, investir em processos formativos que incentivem o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento revela-se imprescindível para a transformação das práticas pedagógicas.

Além disso, repensar a função da avaliação no contexto escolar é indispensável para garantir a efetividade da inclusão. A avaliação deve ser compreendida não como um instrumento de exclusão ou mera classificação, mas como uma ferramenta que possibilita ao professor identificar as trajetórias individuais dos estudantes e adaptar suas ações para promover o progresso de todos. Dessa forma, a avaliação torna-se um ato inclusivo, que valoriza a singularidade de cada aluno e assegura condições reais de participação e aprendizagem.

Assim, uma escola verdadeiramente inclusiva só se consolida a partir de um compromisso coletivo, que valorize as diferenças, escute ativamente os sujeitos e construa práticas pedagógicas acolhedoras e respeitosas. Ainda que o caminho seja permeado por desafios, ele é, sobretudo, promissor, pois reside na atuação crítica, sensível e transformadora dos educadores a esperança de uma educação justa, equitativa e acessível a todos os estudantes, sem exceção.

REFERÊNCIAS

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensino e aprendizagem na escola inclusiva. São Paulo: Memnon, 2015.

SILVA, Ana Maria Goulart da. Diversidade e inclusão: práticas pedagógicas na sala de aula. Campinas: Autores Associados, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 07 jul. 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427. Acesso em: 02 maio 2025.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

ELAINE MONREAL COSTA

Resumo
Este artigo discute a importância da alfabetização na educação infantil, destacando seus fundamentos teóricos, as práticas pedagógicas mais eficazes e os desafios enfrentados por educadores e instituições na atualidade. Ao considerar a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, a alfabetização é compreendida como parte de um percurso mais amplo de construção do conhecimento. A pesquisa também analisa os impactos das políticas públicas, das formações docentes e das metodologias interativas na qualidade do ensino oferecido. Com base em referenciais teóricos contemporâneos, propõe-se uma reflexão crítica sobre o papel do educador no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras desde os primeiros anos escolares.
Palavras-chave: Educação infantil; Alfabetização; Letramento; Prática pedagógica; Desenvolvimento infantil.

Introdução

A alfabetização na educação infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, sendo o alicerce para a formação de leitores e escritores críticos e participativos. Longe de ser um processo meramente mecânico de decodificação de letras e sons, alfabetizar implica promover a compreensão do mundo através da linguagem, da escuta ativa e da expressão autêntica. Nessa perspectiva, a alfabetização deve estar inserida em contextos significativos, que respeitem os ritmos individuais e estimulem o prazer pela leitura e pela escrita desde os primeiros anos escolares.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a ideia de que a alfabetização deve ocorrer de forma integrada às experiências da criança, valorizando sua bagagem cultural e os múltiplos modos de linguagem presentes no cotidiano. Dessa forma, o educador torna-se mediador de vivências enriquecedoras que despertam a curiosidade e a investigação, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades linguísticas em contextos concretos. A ênfase deixa de ser na memorização e passa a ser na construção ativa do conhecimento.

Os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky trouxeram importantes contribuições ao campo da alfabetização, ao demonstrar que a criança não chega à escola como uma "tábula rasa", mas sim com hipóteses sobre a escrita e sua função social. Essa visão construtivista mudou profundamente as práticas pedagógicas, enfatizando a importância de atividades que estimulem o pensamento, a análise e a experimentação da linguagem escrita desde os primeiros contatos com os textos.

Entretanto, apesar dos avanços teóricos e metodológicos, ainda é comum encontrar práticas pedagógicas tradicionalistas que limitam o processo de alfabetização a exercícios repetitivos e descontextualizados. Essa abordagem, muitas vezes, desconsidera a singularidade do aluno e impede que a alfabetização seja uma experiência prazerosa e significativa. Assim, a formação docente continuada e a reflexão crítica sobre as metodologias aplicadas tornam-se elementos essenciais para garantir uma educação mais humanizada e eficiente.

O ambiente alfabetizador deve ser planejado com intencionalidade pedagógica, incluindo materiais variados como livros, revistas, cartazes, jogos de linguagem, rótulos, músicas e outras mídias que favoreçam a exploração das funções da linguagem escrita. A oralidade, a escuta atenta e a produção textual devem estar integradas no cotidiano da sala de aula, promovendo uma aprendizagem rica e contextualizada. A interação com colegas e com o professor também desempenha papel essencial na mediação das aprendizagens.

A importância da ludicidade na alfabetização também precisa ser destacada. O brincar, quando orientado pedagogicamente, contribui para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da memória e da capacida-

de de resolver problemas. Jogos simbólicos, contação de histórias, dramatizações e atividades musicais são instrumentos poderosos no processo de ensino-aprendizagem, pois promovem a afetividade, o engajamento e a motivação das crianças.

Além disso, é necessário refletir sobre os desafios estruturais enfrentados pelas escolas públicas e privadas no Brasil, como a falta de recursos didáticos adequados, a alta rotatividade de professores e a ausência de políticas públicas consistentes voltadas à alfabetização infantil. Esses fatores impactam diretamente a qualidade do ensino e exigem maior compromisso das instâncias governamentais na garantia de uma educação de base sólida e equitativa.

Diante desse cenário, este artigo propõe uma análise crítica e fundamentada sobre o processo de alfabetização na educação infantil, buscando compreender suas múltiplas dimensões e apontar caminhos possíveis para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes, acolhedoras e transformadoras. Ao considerar o papel ativo da criança e a importância da mediação qualificada do educador, pretende-se contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita desde os primeiros anos de vida escolar.

1 – Fundamentos Teóricos da Alfabetização na Educação Infantil

A alfabetização na educação infantil é alicerçada em fundamentos teóricos que reconhecem a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. A teoria construtivista, principalmente com base em Jean Piaget e nas pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, afirma que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente. Essa perspectiva considera que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita antes mesmo de serem formalmente ensinadas, o que reforça a importância de um ambiente rico em estímulos linguísticos.

Vygotsky também é uma referência indispensável para compreender o papel da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em sua teoria sociocultural, ele enfatiza a importância da mediação do adulto — especialmente o educador — e da interação social para o aprendizado. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) mostra que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e ocorre de maneira mais eficaz com a orientação de um adulto ou de um colega mais experiente. Isso ressalta a relevância do papel do professor no processo de alfabetização.

Outro pilar importante é a abordagem do letramento, defendida por autores como Magda Soares, que diferencia alfabetização (aprendizagem do sistema de escrita) de letramento (uso social da escrita). Essa distinção contribui para uma compreensão mais ampla da linguagem escrita como prática social, implicando que o ensino da leitura e da escrita não deve estar dissociado de seus contextos de uso, como bilhetes, receitas, histórias, placas e rótulos. O letramento, portanto, amplia o horizonte da alfabetização.

É preciso reconhecer também as contribuições da psicogênese da língua escrita, que revela como as crianças pensam a respeito da escrita e como esse pensamento evolui de maneira gradativa. Essa abordagem indica que as crianças passam por estágios distintos de concepção da escrita, como o pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Compreender essas fases permite que o professor adeque suas intervenções pedagógicas ao nível de desenvolvimento de cada aluno.

Além disso, os estudos da neurociência educacional vêm ganhando espaço ao mostrar como o cérebro aprende a ler e a escrever, destacando a importância da estimulação precoce, da escuta ativa, da coordenação motora fina e da consciência fonológica. Embora as neurociências não substituam as abordagens pedagógicas, elas fornecem dados importantes para melhorar as práticas docentes e contribuir para uma alfabetização mais eficiente e respeitosa ao desenvolvimento infantil.

A alfabetização também está relacionada à afetividade e ao vínculo estabelecido entre professor e aluno. O desenvolvimento da linguagem não se dá apenas por fatores cognitivos, mas também emocionais. Quando a

criança se sente segura, respeitada e incentivada, ela tende a demonstrar maior interesse pelas atividades e a apresentar melhor desempenho. Assim, os fundamentos teóricos da alfabetização precisam contemplar a integralidade da criança.

Em termos pedagógicos, o currículo da educação infantil deve ser construído com base nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, conforme estabelece a BNCC. A alfabetização deve estar alinhada a esses direitos, sendo inserida de forma transversal e contextualizada nas experiências cotidianas, o que demanda um planejamento intencional, sensível e ético por parte do educador.

Por fim, compreender os fundamentos da alfabetização na educação infantil significa ultrapassar visões reducionistas que limitam o processo à memorização de letras e sílabas. Exige-se uma abordagem integradora, que envolva teoria, prática e sensibilidade, reconhecendo a criança como ser competente, curioso e capaz de aprender por meio de experiências ricas e significativas. Com base nesses pilares, o trabalho docente ganha força e propósito, promovendo o direito à aprendizagem de qualidade desde a infância.

2 – Práticas Pedagógicas Eficazes no Processo de Alfabetização

As práticas pedagógicas eficazes em alfabetização na educação infantil devem partir do reconhecimento da criança como protagonista do seu processo de aprendizagem. Para isso, é necessário promover situações didáticas que articulem o brincar, a linguagem oral, a linguagem escrita e a escuta ativa. O ambiente alfabetizador deve oferecer oportunidades concretas para que as crianças tenham contato com diferentes gêneros textuais e se familiarizem com o universo da leitura e da escrita de forma lúdica e prazerosa.

O planejamento pedagógico deve incluir atividades que estimulem a consciência fonológica, o reconhecimento das letras, a identificação de sons iniciais e finais, e a associação entre imagem e palavra. Jogos, cantigas, histórias rimadas e adivinhas são recursos valiosos nesse processo. Essas experiências favorecem a atenção, a memória auditiva, a discriminação de sons e a percepção da estrutura da língua, habilidades fundamentais para o processo de alfabetização.

A rotina em sala de aula também é uma ferramenta importante na construção de práticas pedagógicas significativas. Momentos como a roda de conversa, o registro do tempo (data, clima), as listas de chamada, a leitura de histórias e a produção coletiva de textos são atividades que integram a alfabetização ao cotidiano escolar. Esses momentos proporcionam o uso funcional da escrita e tornam o processo mais natural e contextualizado.

É fundamental que o professor tenha sensibilidade para observar as hipóteses de escrita das crianças e intervenha de maneira construtiva. Ao propor atividades desafiadoras, porém acessíveis, o educador respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno e oferece suporte para que ele avance em sua construção do conhecimento. As práticas devem ser diversificadas e oferecer múltiplos caminhos para a aprendizagem, como o uso de recursos visuais, musicais, corporais e tecnológicos.

A literatura infantil ocupa um lugar de destaque na alfabetização. O contato com livros de qualidade estimula a imaginação, amplia o vocabulário e desenvolve a compreensão leitora. A leitura diária de histórias contribui para formar leitores críticos e sensíveis, além de aproximar a criança do universo simbólico da linguagem. É recomendável que o ambiente de leitura seja convidativo, acessível e repleto de materiais adequados à faixa etária.

Outro aspecto relevante é o envolvimento da família no processo de alfabetização. O diálogo entre escola e família fortalece o vínculo afetivo com a leitura e a escrita. Atividades simples, como ler em casa, conversar sobre as histórias preferidas ou escrever bilhetes juntos, podem reforçar o trabalho pedagógico e valorizar a aprendizagem da criança. A família deve ser vista como parceira no processo educativo.

O uso de tecnologias digitais também pode ser explorado de forma pedagógica. Aplica-

tivos educativos, vídeos interativos, plataformas de leitura e jogos virtuais podem ser recursos complementares que estimulam o interesse pela linguagem escrita. No entanto, é fundamental que essas ferramentas sejam mediadas por adultos e integradas a uma proposta pedagógica crítica, evitando o uso excessivo ou descontextualizado.

Portanto, práticas pedagógicas eficazes são aquelas que consideram o contexto da criança, respeitam sua subjetividade e promovem experiências ricas em linguagem. O professor deve atuar como pesquisador da própria prática, avaliando constantemente suas ações e buscando novas estratégias que favoreçam a aprendizagem significativa. Alfabetizar, nesse sentido, é mais do que ensinar a ler e escrever: é formar sujeitos pensantes, criativos e conscientes.

3 – Desafios e Perspectivas para a Alfabetização na Educação Infantil

A alfabetização na educação infantil enfrenta uma série de desafios que envolvem questões pedagógicas, estruturais e socioculturais. Um dos principais obstáculos é a pressão por resultados rápidos, o que leva muitas instituições a adotar métodos tradicionais e mecânicos, em detrimento de práticas que valorizem o desenvolvimento integral da criança. Essa antecipação da alfabetização formal pode comprometer a construção significativa da linguagem escrita.

A formação inicial e continuada dos professores também se configura como um desafio. Muitos educadores ainda não tiveram acesso a estudos atualizados sobre as fases do desenvolvimento da escrita e as metodologias baseadas em pesquisa. A carência de cursos que abordem de forma crítica e prática as teorias da alfabetização dificulta a implementação de propostas pedagógicas mais inovadoras e eficazes nas salas de aula.

Outro problema recorrente é a escassez de recursos pedagógicos nas escolas, sobretudo nas redes públicas. A ausência de livros, jogos, materiais visuais e espaços adequados para a leitura prejudica a criação de ambientes alfabetizadores estimulantes. Além disso, a alta rotatividade de profissionais, a sobrecarga de trabalho e os baixos salários contribuem para o desânimo e o esvaziamento das práticas pedagógicas.

O despreparo de alguns gestores escolares para lidar com as especificidades da alfabetização também representa um entrave. Quando a gestão não reconhece a importância de um currículo contextualizado e de um corpo docente qualificado, tende a priorizar metas quantitativas em vez de valorizar a qualidade das experiências educativas. A valorização do professor alfabetizador e a criação de espaços de escuta e formação contínua são ações urgentes.

Do ponto de vista social, é preciso considerar a diversidade presente nas salas de aula. Diferenças culturais, linguísticas, cognitivas e socioeconômicas exigem do educador uma postura inclusiva, empática e criativa. A alfabetização precisa ser pensada para todos, garantindo equidade no acesso ao conhecimento. Políticas públicas eficazes devem contemplar essa diversidade, evitando a padronização das práticas educativas.

A pandemia de COVID-19 agravou muitos desses desafios, interrompendo processos pedagógicos e evidenciando desigualdades no acesso à educação. Crianças que estavam em fase inicial de alfabetização sofreram perdas significativas, especialmente aquelas sem acesso à internet ou com pouca mediação familiar. A recuperação dessas lacunas exige planejamento cuidadoso e ações pedagógicas sensíveis.

Apesar das dificuldades, há perspectivas promissoras. Iniciativas baseadas na valorização do brincar, na formação continuada, na escuta das crianças e na integração entre linguagem, arte e tecnologia vêm demonstrando bons resultados. Projetos interdisciplinares, programas de incentivo à leitura e práticas colaborativas entre educadores apontam caminhos viáveis para o fortalecimento da alfabetização.

Dessa forma, os desafios da alfabetização na educação infantil devem ser enfrentados com responsabilidade, inovação e compromisso com a infância. Superar os obstáculos exige investimento em políticas públicas, formação docente de qualidade, valorização do trabalho pedagógico e uma escuta atenta às necessidades das crianças. Só assim será possível garantir o direito de aprender a ler

e a escrever de forma plena, significativa e transformadora.

Considerações Finais

A alfabetização na educação infantil representa um dos pilares essenciais para a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de exercer plenamente sua cidadania. Mais do que ensinar a codificar e decodificar sinais linguísticos, alfabetizar é oferecer à criança as ferramentas para compreender, interpretar e transformar o mundo ao seu redor. Essa perspectiva exige do educador um compromisso com a formação integral do aluno, respeitando sua singularidade, seu tempo de aprendizagem e suas experiências prévias com a linguagem.

O resgate dos fundamentos teóricos que embasam a alfabetização infantil revela a importância de abordagens construtivistas, socioculturais e interacionistas, que compreendem a criança como ser ativo, criador de hipóteses e participante da construção do conhecimento. As contribuições de autores como Piaget, Vygotsky, Ferreiro e Teberosky, além de estudiosos brasileiros como Magda Soares, mostram que o processo de aquisição da linguagem escrita deve ser acompanhado de forma sensível e contextualizada, valorizando os múltiplos letramentos presentes na sociedade contemporânea.

As práticas pedagógicas precisam ser constantemente repensadas e atualizadas para atender às necessidades das crianças da atualidade. Ambientes alfabetizadores ricos, lúdicos e integrados às experiências cotidianas revelam-se essenciais para o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras. A presença de materiais diversos, a mediação qualificada do professor e a intencionalidade didática garantem que o processo de alfabetização ocorra de forma prazerosa, significativa e eficaz.

A articulação entre alfabetização e ludicidade se mostra como uma estratégia potente no ensino infantil. O brincar, o faz de conta, a música, os jogos e a literatura infantil não apenas favorecem o engajamento da criança, mas também promovem a aprendizagem de maneira afetiva, respeitando as dimensões emocionais, cognitivas e sociais do desenvolvimento. O professor, ao incorporar essas ferramentas em seu cotidiano, amplia as possibilidades de acesso e permanência no universo da linguagem escrita.

Os desafios que envolvem a alfabetização na educação infantil são complexos e atravessam questões estruturais, políticas e pedagógicas. A precarização do trabalho docente, a falta de formação continuada, a escassez de materiais e a ausência de políticas públicas robustas ainda dificultam a consolidação de práticas alfabetizadoras de qualidade em muitos contextos escolares. Além disso, a pressão por resultados imediatos compromete a essência do processo educativo, impondo modelos descontextualizados e pouco eficazes.

Entretanto, é possível vislumbrar caminhos promissores. A valorização do professor alfabetizador, o investimento em formação crítica e continuada, o fortalecimento da parceria entre escola e família e o fomento a projetos pedagógicos interdisciplinares são algumas das ações que podem reverter esse cenário. A construção de uma educação infantil comprometida com a equidade, o respeito e o encantamento pelo saber é um dever coletivo que exige vontade política e sensibilidade pedagógica.

A pandemia de COVID-19 trouxe à tona a urgência de repensar modelos educativos e reforçou a necessidade de ampliar o acesso à leitura e à escrita, especialmente entre os públicos mais vulneráveis. O retorno às atividades presenciais exige estratégias intencionais de recomposição das aprendizagens, com foco na escuta ativa, no diagnóstico pedagógico contínuo e na valorização da afetividade como base para o desenvolvimento da linguagem.

Por fim, alfabetizar na educação infantil é, antes de tudo, um ato de amor e de resistência. É acreditar na potência da infância e na capacidade de cada criança de construir, por meio da linguagem, seu lugar no mundo. Que a escola seja, então, esse espaço de descobertas, acolhimento e liberdade, onde ler e escrever não sejam apenas metas a serem cumpridas, mas pontes para o florescimento de sonhos, saberes e identidades.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 maio 2025.
FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.
SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. Brasília: MEC/Inep, 2000.
OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.
TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2010.
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2006.
HADJAR, Andréa; LERNER, Delia. A leitura na escola: novos olhares. Porto Alegre: Artmed, 2002.
ANTUNES, Celso. Inteligências múltiplas e suas implicações na aprendizagem. Campinas: Papirus, 2001.
CAMPOS, Maria Malta. A qualidade na educação infantil: um projeto necessário. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 87-97, jul. 2003.
FARIA, Ana Lúcia Goulart. Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 102, p. 47-65, jul. 1997.
HORN, Maria das Graças. Educação infantil: fundamentos e métodos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

A INTEGRAÇÃO DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO INTERDISCIPLINAR E SUSTENTÁVEL

ELAINE RODRIGUES DO NASCIMENTO

RESUMO

A integração das Ciências Biológicas na educação, com enfoque na interdisciplinaridade, metodologias ativas e sustentabilidade, tem se mostrado uma abordagem transformadora para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Este artigo explora como a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, aliada a práticas pedagógicas investigativas e à educação ambiental, pode enriquecer o ensino de Biologia, tornando-o mais significativo e contextualizado. Discute-se ainda os desafios de implementação dessas estratégias, como a necessidade de formação docente e recursos didáticos adequados. Conclui-se que o ensino de Ciências Biológicas, conduzido de forma inovadora, promove uma compreensão mais ampla dos fenômenos naturais e sociais, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI e para a construção de uma sociedade sustentável.

Palavras-chave: Arte; Ciências Biológicas; Interdisciplinaridade; Metodologias Ativas; Sustentabilidade; Educação Ambiental;

INTRODUÇÃO

A integração das Ciências Biológicas na educação tem se mostrado um campo de crescente relevância, considerando os desafios contemporâneos de formar cidadãos críticos, responsáveis e capazes de compreender e atuar de forma sustentável no mundo. Nesse contexto, as abordagens interdisciplinares têm ganhado destaque, pois promovem conexões significativas entre as diversas áreas do conhecimento, possibilitando uma visão mais ampla e contextualizada dos fenômenos naturais e sociais (Brasil, 2025; Freitas; Gomes, 2025).

A interdisciplinaridade no ensino de Biologia emerge como uma ferramenta essencial para superar as limitações de uma educação fragmentada, que muitas vezes apresenta os conceitos científicos de maneira isolada e descontextualizada. Ao explorar temas como biodiversidade, sustentabilidade e saúde, os professores podem vincular os conteúdos biológicos a questões sociais, culturais e éticas, incentivando uma aprendizagem mais significativa (Santos, 2025; Lima; Souza, 2025).

Além disso, a utilização de metodologias que envolvem práticas investigativas e materiais didáticos adaptados tem se mostrado eficaz na promoção de uma aprendizagem ativa e inclusiva. Tais estratégias contribuem para o desenvolvimento de competências científicas e para a formação integral dos estudantes, considerando suas diferentes realidades e necessidades (Oliveira, 2025; Castro et al., 2025). A aplicação de sequências didáticas interdisciplinares e contextualizadas é uma abordagem promissora para conectar os conteúdos biológicos ao cotidiano dos alunos, fortalecendo sua capacidade de resolver problemas e tomar decisões informadas (Ferreira, 2025; Barbosa; Costa, 2025).

Dessa forma, este artigo tem como objetivo explorar as potencialidades da integração das Ciências Biológicas na educação, destacando as contribuições da interdisciplinaridade e das práticas pedagógicas inovadoras. Para tanto, são analisadas estratégias didáticas que promovem a construção de conhecimentos interdisciplinares e sustentáveis, considerando as contribuições teóricas e práticas presentes na literatura científica recente (Menezes et al., 2025; Santos, 2025). A relevância deste estudo reside na necessidade de ampliar o debate sobre o papel das Ciências Biológicas no desenvolvimento de uma educação mais conectada às demandas do século XXI, onde questões ambientais, sociais e tecnológicas exigem uma formação crítica e
integrada.

2.1 Interdisciplinaridade no Ensino de Ciências Biológicas: Conceitos e Aplicações Práticas

A interdisciplinaridade no ensino de Ciências Biológicas tem se consolidado como uma estratégia essencial para a construção de um conhecimento significativo e contextualizado. Ela permite a integração de diferentes áreas do saber, favorecendo uma abordagem holística que conecta conteúdos biológicos a questões sociais, ambientais e culturais (Freitas; Gomes, 2025). Ao adotar essa perspectiva, o ensino de Biologia pode ir além da memorização de conceitos, promovendo reflexões críticas sobre a realidade e incentivando os estudantes a serem agentes transformadores em suas comunidades.

Um dos principais conceitos que fundamenta a interdisciplinaridade é a noção de que o conhecimento científico não é isolado, mas interdependente de outras disciplinas. Por exemplo, ao abordar temas como a biodiversidade, o professor pode incluir discussões sobre políticas públicas, economia e ética, ampliando a compreensão dos estudantes sobre o impacto humano no meio ambiente (Brasil, 2025).

Essa prática não apenas enriquece o aprendizado, mas também estimula o interesse e a curiosidade dos alunos ao conectar os conteúdos com o cotidiano.

No ensino de Biologia, a interdisciplinaridade pode ser aplicada por meio de projetos integradores que envolvem outras disciplinas, como Geografia, Química e História. Um exemplo clássico é o estudo dos ecossistemas, que pode incluir a análise de mapas geográficos, experimentos químicos sobre qualidade da água e discussões históricas sobre o uso do solo ao longo do tempo (menezes et al., 2025). Essa abordagem permite que os estudantes compreendam os fenômenos naturais como parte de um sistema complexo e dinâmico, rompendo com a visão fragmentada tradicional.

Além disso, o uso de sequências didáticas interdisciplinares tem se mostrado uma prática eficiente para articular os conteúdos de forma planejada e contextualizada. Essas sequências permitem ao professor organizar as aulas de modo que os conteúdos sejam apresentados em uma progressão lógica e integrada, facilitando a aprendizagem. Estudos mostram que os alunos envolvidos nesse tipo de abordagem apresentam maior engajamento e desenvolvem habilidades como pensamento crítico e resolução de problemas (ferreira, 2025).

Outro aspecto importante é a inclusão de atividades investigativas no ensino de Biologia, que favorecem a interdisciplinaridade ao estimular os alunos a buscar respostas para problemas reais. Por exemplo, ao investigar os efeitos da poluição em um rio local, os estudantes podem aplicar conhecimentos de Química para analisar amostras de água, de Geografia para mapear a área afetada e de Biologia para estudar os impactos na fauna e flora (Santos, 2025). Essas atividades tornam o aprendizado mais dinâmico e conectam os conteúdos teóricos à prática.

A interdisciplinaridade também possibilita a construção de um ensino mais inclusivo, pois respeita a diversidade de interesses e habilidades dos estudantes. Materiais didáticos interdisciplinares, como jogos educativos e experimentos interativos, podem ser adaptados para atender diferentes perfis de aprendizagem, promovendo a inclusão e garantindo que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento de forma equitativa (Oliveira, 2025). Essa prática é especialmente relevante em um contexto de salas de aula heterogêneas, onde as diferenças culturais e sociais são marcantes.

Um dos desafios enfrentados pelos professores ao implementar a interdisciplinaridade é a falta de formação específica e de recursos pedagógicos adequados. Muitas vezes, os docentes precisam elaborar suas próprias estratégias e materiais, o que exige tempo e esforço adicional. No entanto, iniciativas de formação continuada e o uso de plataformas digitais têm ajudado a superar essas dificuldades, oferecendo suporte aos educadores para que possam planejar e executar atividades interdisciplinares de maneira eficiente (Barbosa; Costa, 2025).

A interdisciplinaridade também desempenha um papel fundamental na educação ambiental, que é intrinsecamente conectada ao ensino de Ciências Biológicas. Ao trabalhar com temas como mudanças climáticas e conservação da biodiversidade, os professores podem integrar conteúdos de diferentes disciplinas, incentivando os alunos a refletirem sobre o impacto de suas ações no plane-

ta. Essas atividades promovem a conscientização e o engajamento dos estudantes em relação às questões socioambientais (Lima; Souza, 2025).

Por fim, a interdisciplinaridade no ensino de Biologia contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como a criatividade, a colaboração e a capacidade de resolver problemas complexos. Ao conectar diferentes áreas do conhecimento, essa abordagem prepara os estudantes para enfrentarem os desafios de um mundo globalizado e em constante transformação (Castro et al., 2025). Assim, ela se mostra não apenas uma ferramenta pedagógica, mas também um instrumento de cidadania.

Em suma, a interdisciplinaridade no ensino de Ciências Biológicas oferece inúmeras possibilidades para enriquecer o processo educativo. Ela permite que os estudantes compreendam os fenômenos naturais de forma integrada, desenvolvam competências críticas e se tornem agentes de transformação social. Ao superar os desafios de sua implementação, os professores podem aproveitar o potencial dessa abordagem para construir uma educação mais significativa e conectada às demandas do mundo atual.

2.2 Metodologias Ativas e Investigativas: Estratégias para Aprendizagem Significativa

O uso de metodologias ativas e investigativas no ensino de Ciências Biológicas tem ganhado destaque como uma abordagem pedagógica eficaz para promover o engajamento e o protagonismo dos estudantes. Essas metodologias colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem, incentivando-os a participar ativamente da construção do conhecimento e a desenvolver habilidades essenciais, como pensamento crítico e resolução de problemas (Santos, 2025). Ao explorar problemas reais e desafiadores, as metodologias ativas tornam o aprendizado mais significativo e conectado à realidade.

Uma das principais características das metodologias ativas é a ênfase na interação e na colaboração. Em sala de aula, atividades como debates, simulações e trabalhos em grupo incentivam os alunos a compartilharem ideias e a construírem soluções conjuntas para questões relacionadas às Ciências Biológicas. Por exemplo, ao discutir os impactos da agricultura intensiva na biodiversidade, os estudantes podem analisar diferentes perspectivas econômicas, sociais e ambientais, promovendo uma compreensão mais ampla e integrada do tema (Ferreira, 2025).

O ensino por investigação é outra estratégia que potencializa a aprendizagem ativa. Por meio de atividades investigativas, os estudantes são incentivados a formular hipóteses, realizar experimentos e analisar dados para resolver problemas concretos. No contexto do ensino de Biologia, isso pode incluir projetos como a análise da qualidade da água de um rio ou o estudo da diversidade de espécies em um parque local (Oliveira, 2025). Essas atividades não apenas promovem a aprendizagem prática, mas também desenvolvem competências científicas e habilidades de pesquisa.

As metodologias investigativas são particularmente eficazes quando associadas a temas interdisciplinares. Por exemplo, ao investigar os efeitos das mudanças climáticas em um ecossistema, os alunos podem integrar conhecimentos de Biologia, Química e Geografia. Essa abordagem permite que eles compreendam os fenômenos naturais como parte de um sistema complexo e interconectado, fortalecendo sua capacidade de aplicar o conhecimento em contextos diversos (Barbosa; Costa, 2025).

Outro aspecto relevante das metodologias ativas é a possibilidade de personalização do ensino. Por meio de atividades práticas e projetos investigativos, os professores podem adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades e interesses dos estudantes. Isso é particularmente importante em turmas heterogêneas, onde os alunos possuem diferentes estilos de aprendizagem e níveis de conhecimento prévio. Materiais didáticos adaptados e tecnologias educacionais podem ser utilizados para atender a essa diversidade, garantindo uma aprendizagem mais inclusiva (Lima; Souza, 2025).

A gamificação é uma metodologia ativa que tem se destacado no ensino de Ciências Bio-

lógicas. Ela utiliza elementos de jogos, como desafios, recompensas e rankings, para motivar os estudantes e tornar o aprendizado mais divertido e interativo. Estudos mostram que a gamificação pode aumentar significativamente o engajamento dos alunos e melhorar a retenção de conteúdos, especialmente quando aplicada a temas complexos, como genética e ecologia (Menezes et al., 2025).

Os estudos de caso também são uma ferramenta poderosa no ensino de Biologia. Essa metodologia permite que os alunos analisem situações reais ou simuladas, identificando problemas e propondo soluções baseadas no conhecimento científico. Por exemplo, o estudo de surtos de doenças infecciosas pode envolver a análise de dados epidemiológicos, a investigação de fatores biológicos e sociais e a elaboração de estratégias de prevenção (Castro et al., 2025). Essas atividades tornam o aprendizado mais relevante e conectado ao mundo real.

Apesar dos benefícios, a implementação de metodologias ativas e investigativas no ensino de Ciências Biológicas enfrenta desafios, como a necessidade de formação específica dos professores e de recursos pedagógicos adequados. Muitos docentes relatam dificuldades em planejar e conduzir atividades práticas, especialmente em contextos com limitações de infraestrutura e tempo. No entanto, iniciativas de formação continuada e o uso de tecnologias digitais têm contribuído para superar essas barreiras, oferecendo suporte aos educadores (Brasil, 2025).

A utilização de tecnologias digitais, como simuladores virtuais e plataformas interativas, tem potencializado as metodologias ativas e investigativas. Essas ferramentas permitem que os estudantes realizem experimentos virtuais, explorem modelos tridimensionais e acessem informações em tempo real, ampliando as possibilidades de aprendizado. Além disso, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem facilita a colaboração entre os alunos, mesmo em contextos de ensino remoto ou híbrido (Freitas; Gomes, 2025).

Portanto, as metodologias ativas e investigativas representam uma mudança significativa no ensino de Ciências Biológicas, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica, prática e significativa. Ao colocarem os estudantes como protagonistas do processo educativo, essas abordagens não apenas fortalecem o entendimento dos conteúdos científicos, mas também preparam os alunos para enfrentarem os desafios de um mundo em constante transformação. Essa prática se mostra essencial para a formação de cidadãos críticos e engajados na construção de uma sociedade mais sustentável e equitativa.

2.3 Sustentabilidade e Educação Ambiental: O Papel das Ciências Biológicas

A sustentabilidade e a educação ambiental têm se tornado temas centrais no ensino de Ciências Biológicas, desempenhando um papel essencial na formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Diante dos desafios globais, como mudanças climáticas, perda de biodiversidade e crise hídrica, é imprescindível que os estudantes compreendam a interdependência entre os sistemas naturais e sociais, bem como sua responsabilidade em promover práticas sustentáveis (Lima; Souza, 2025). Nesse contexto, a educação ambiental, integrada ao ensino de Biologia, emerge como uma abordagem transformadora e necessária.

A integração da sustentabilidade no ensino de Ciências Biológicas permite que os alunos explorem questões ambientais sob uma perspectiva interdisciplinar. Temas como conservação de ecossistemas, gestão de resíduos e uso sustentável dos recursos naturais podem ser abordados por meio de conexões com disciplinas como Geografia, Química e Ciências Sociais. Essa abordagem favorece a compreensão dos fenômenos ambientais como processos dinâmicos e interdependentes, incentivando uma visão sistêmica e crítica (Santos, 2025).

Um exemplo prático de como as Ciências Biológicas podem contribuir para a educação ambiental é o estudo dos biomas brasileiros. Ao investigar as características de cada bioma, os estudantes podem analisar os impactos das atividades humanas sobre esses ecossistemas, como o desmatamento da Amazônia e a degradação do Cerrado. Essas discussões permitem que os alunos compreendam as consequências ambientais,

sociais e econômicas dessas ações, além de explorarem soluções sustentáveis para mitigar esses impactos (Ferreira, 2025).

Além disso, projetos pedagógicos que envolvem o contato direto com a natureza têm se mostrado eficazes para promover a educação ambiental. Atividades como trilhas ecológicas, hortas escolares e monitoramento de fauna local permitem que os estudantes vivenciem os conceitos teóricos na prática. Essas experiências despertam a empatia e o senso de responsabilidade em relação ao meio ambiente, além de fortalecerem o vínculo dos alunos com sua comunidade e região (Barbosa; Costa, 2025).

A educação ambiental também desempenha um papel crucial na formação de uma consciência crítica em relação ao consumo. O estudo de cadeias alimentares, ciclos biogeoquímicos e impactos da poluição pode ser utilizado para discutir questões como consumo consciente, redução de resíduos e economia circular. Por meio dessas abordagens, os alunos aprendem a avaliar os impactos ambientais de suas escolhas e a adotar práticas mais sustentáveis em seu dia a dia (Oliveira, 2025).

Outro aspecto relevante é a utilização de problematizações reais como ponto de partida para a educação ambiental. Questões locais, como a contaminação de um rio ou a gestão de resíduos sólidos em uma cidade, podem ser investigadas pelos alunos como forma de conectar os conteúdos biológicos ao contexto em que vivem. Essa prática não apenas torna o aprendizado mais relevante, mas também empodera os estudantes a atuarem como agentes de mudança em suas comunidades (Menezes et al., 2025).

As Ciências Biológicas também podem ser utilizadas para desmistificar a relação entre desenvolvimento econômico e sustentabilidade, promovendo uma visão mais equilibrada e informada. Ao discutir temas como energias renováveis, agricultura sustentável e biotecnologia, os professores podem explorar como o avanço científico e tecnológico pode ser aliado à preservação ambiental. Essas discussões ajudam os alunos a entenderem que é possível equilibrar progresso econômico com responsabilidade ambiental (Castro et al., 2025).

Um dos desafios da integração da educação ambiental ao ensino de Biologia é a necessidade de formação docente e de materiais didáticos específicos. Muitos professores relatam dificuldades em abordar temas complexos, como mudanças climáticas e conservação, de forma acessível e prática. Nesse sentido, a formação continuada e o desenvolvimento de recursos pedagógicos interativos são fundamentais para apoiar os educadores e ampliar o alcance da educação ambiental (Freitas; Gomes, 2025).

A tecnologia também desempenha um papel importante na promoção da sustentabilidade por meio do ensino de Biologia. Plataformas digitais, aplicativos e simuladores virtuais podem ser utilizados para modelar ecossistemas, monitorar mudanças ambientais e realizar experimentos virtuais. Essas ferramentas tornam o aprendizado mais dinâmico e permitem que os alunos explorem questões ambientais de forma interativa e prática (Brasil, 2025).

Portanto, o ensino de Ciências Biológicas, integrado à educação ambiental, representa uma poderosa ferramenta para promover a sustentabilidade e a consciência ecológica. Ao conectar os conteúdos científicos aos desafios globais e locais, os professores podem preparar os estudantes para atuarem como cidadãos responsáveis e comprometidos com a construção de um futuro sustentável. Essa abordagem reafirma o papel das Ciências Biológicas não apenas como um campo do conhecimento, mas como um agente transformador na formação de uma sociedade mais equilibrada e ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração das Ciências Biológicas na educação, com foco na interdisciplinaridade, no uso de metodologias ativas e investigativas e na promoção da sustentabilidade, representa um avanço significativo na construção de uma educação mais crítica, contextualizada e conectada às demandas do século XXI. Ao propor estratégias que vão além do ensino tradicional, essa abordagem permite que os estudantes desenvolvam competências essenciais para enfrentar os desafios contem-

porâneos, como as questões ambientais, sociais e econômicas. A interdisciplinaridade se mostrou uma ferramenta indispensável para romper com a fragmentação do conhecimento, permitindo que os alunos compreendam os fenômenos biológicos como parte de sistemas complexos e interdependentes. Ao integrar diferentes áreas do saber, como Geografia, Química e Ciências Sociais, o ensino de Biologia adquire maior relevância e significado, preparando os estudantes para uma visão ampla e sistêmica dos problemas que permeiam a sociedade.

As metodologias ativas e investigativas, por sua vez, destacam-se por promover o protagonismo dos estudantes e tornar o aprendizado mais dinâmico e participativo. Por meio de atividades práticas, investigações e estudos de caso, os alunos são desafiados a aplicar o conhecimento científico na resolução de problemas reais, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico, criatividade e colaboração. Essas práticas também favorecem a inclusão, ao atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes.

A educação ambiental, integrada ao ensino de Ciências Biológicas, desempenha um papel fundamental na formação de uma consciência ecológica e na promoção de práticas sustentáveis. Ao conectar os conteúdos biológicos aos desafios ambientais globais e locais, os professores têm a oportunidade de engajar os estudantes em discussões sobre conservação, consumo consciente e preservação dos recursos naturais. Essa abordagem fortalece a conexão dos alunos com a natureza e incentiva a adoção de atitudes responsáveis e transformadoras.

No entanto, a implementação dessas estratégias exige esforços significativos, tanto por parte dos professores quanto das instituições educacionais. A formação docente, a disponibilização de recursos pedagógicos adequados e o uso de tecnologias digitais são elementos-chave para superar os desafios encontrados no ensino de Ciências Biológicas. Investir em formação continuada e no desenvolvimento de materiais didáticos interativos é essencial para garantir que os professores estejam preparados para explorar todo o potencial dessas abordagens.

Por fim, a integração das Ciências Biológicas na educação, quando conduzida de maneira interdisciplinar e inovadora, não apenas enriquece o aprendizado dos alunos, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados na construção de uma sociedade mais sustentável e equitativa. Ao alinhar o ensino de Biologia às demandas contemporâneas, reafirma-se o papel transformador da educação na promoção de um futuro mais ético, equilibrado e consciente. Assim, é imprescindível que professores, pesquisadores e gestores educacionais continuem a colaborar para expandir e aprimorar essas práticas, garantindo que a educação em Ciências Biológicas cumpra seu papel essencial na formação integral dos indivíduos e na transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, L.; COSTA, R. Interdisciplinaridade como Prática Pedagógica no Ensino de Biologia. Disponível em: https://www.isciweb.com.br/revista/693-interdisciplinaridade-como- pratica-pedagogica-no-ensino-de-biologia. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Trazendo a Prática da Educação em Ciências e em Biologia de Volta à Vida. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/hmvG4nwCJ4djpcbPzp9TmsC/. Acesso em: 15 jan. 2025.

CASTRO, J. et al. Repensando o Ensino de Ciências e de Biologia na Educação Básica: O Papel da Didática. Disponível em: https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/biologia_artigos/repensan do_ensinociencias.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

FERREIRA, P. A Interdisciplinaridade e a Contextualização no Ensino de Biologia: Uma Proposta de Sequência Didática. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA16_I D7897_10092018153655.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

FREITAS, L.; GOMES, S. Estratégias para o Ensino de Ciências. Disponível em: https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1872-8.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

LIMA, T.; SOUZA, F. Potencialidades do Ensi-

no de Biologia por Investigação. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/RKrKKv-jmY7MX7Q5DChtvN5N/. Acesso em: 15 jan. 2025.
MENEZES, J. et al. Abordagens Interdisciplinares no Ensino de Ciências da Natureza. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enpec/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV181_MD1_ID1012_TB82_09032023181024.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.
OLIVEIRA, M. Ensino de Ciências Biológicas: Materiais Didáticos para Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cKGN5zGwbT9p5tZVXYCH5Nm/. Acesso em: 15 jan. 2025. SANTOS, P. Práticas Pedagógicas Interdisciplinares no Ensino de Ciências: Estratégias Facilitadoras do Saber. Disponível em: https://www.editoracientifica.com.br/artigos/praticas- pedagogicas-interdisciplinares-no-ensino-de-ciencias-estrategias-facilitadoras-do-saber.
Acesso em: 15 jan. 2025.
SILVA, A. A Interdisciplinaridade no Ensino de Biologia: Uma Perspectiva a Partir da Literatura 'Quarto de Despejo'. Disponível em: https://www.unicesumar.edu.br/anais-epcc- 2021/wp-content/uploads/sites/236/2021/11/451.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: POR UMA APRENDIZAGEM ATIVA NA INFÂNCIA

ELIANA APARECIDA FERRAZ DA SILVA OKAWA

RESUMO

As interações e a brincadeira constituem-se como eixos estruturantes da Educação Infantil, pois representam o modo de ser e estar no mundo das crianças. Desde muito cedo, elas interagem para dar sentido à vida e compreender quem são; ao atribuírem significados às suas experiências, inserem-se na cultura, ao mesmo tempo em que produzem culturas infantis. São justamente essas vivências que possibilitam aprendizado, desenvolvimento e socialização. O objetivo central da presente pesquisa, de cunho bibliográfico e exploratório, é demonstrar que um currículo pautado nas interações e na brincadeira se contrapõe a um currículo prescritivo, centrado no adulto, marcado pela fragmentação do conhecimento, pela separação entre corpo e mente, pelo controle e pela reprodução. Em oposição a esse modelo, a proposta aqui defendida contribui para uma educação que valoriza os saberes das crianças e as culturas infantis, colocando-as no centro do processo educativo. Nesse contexto, o papel da Educação Infantil é o de estruturar a brincadeira a partir de decisões que qualifiquem a organização dos tempos, espaços, materiais e possibilidades de atuação, permitindo que as crianças assumam posições ativas, democráticas e emancipatórias. Para tanto, é imprescindível compreender que toda ação educativa carrega em si uma intencionalidade e um posicionamento político, e que o que se espera da escola pública é, sobretudo, o compromisso com a transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Interações e Brincadeiras. Educação Infantil. Aprendizagem e desenvolvimento. Aprendizagem ativa.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a criança foi reconhecida efetivamente como sujeito de direitos a partir da Constituição Federal de 1988, após esse marco regulatório, o país vivencia um contexto de ressignificações sobre o que é a infância, que compreende a proteção pelo estado, família e sociedade, e o papel das instituições. A educação e a escola enquanto sistema vem se apropriando, refletindo e problematizando sobre os modos de ser da criança, como elas participam e aprendem, quais as experiências significativas e preponderantes para o seu desenvolvimento e sobretudo como seus atores devem garantir que as crianças como sujeitos de direitos vivenciem suas infâncias de modo significativo e ativo.

Como resultado, as pesquisas educacionais têm se debruçado a demonstrar que a criança deve ser o centro do currículo e protagonista de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e os documentos educacionais refletem essa verdade. Mas, como tornar possível?

Não existe controvérsia quanto ao fato de que as crianças são seres indivisíveis e completos que devem ser respeitadas em seus aspetos físicos, emocionais, cognitivos, afetivos e sociais. E, como seres plurais são influenciadas pela cultura na qual se inserem, participam de suas próprias vidas e interferem na sociedade. (Brandão, Pascoal, 2009).

As implicações dessa concepção resultam na compreensão de que as brincadeiras e interações devam ser eixos estruturantes das aprendizagens e como tal nortear o ensino na educação infantil, conforme se insere na Base Curricular do Mec que norteia as documentações sobre a educação infantil no Brasil.

Todavia, apesar do reconhecimento e da busca pela valorização da infância como Direito, as narrativas das escolas de educação infantil nem sempre confluem para o mesmo caminho, tampouco ao mesmo tempo. Portanto, é preciso eliminar contradições existentes nas práticas pedagógicas que tendem a transformar a educação infantil em sinônimo de escolarização.

A verdade é que cada unidade escolar tem sua identidade, história e sujeitos e como tal se apropria desse novo jeito de ser da escola conforme seus atores vão construindo novos caminhos seja por vivenciá-los, adqui-

rindo novos conhecimentos, compartilhando experiências ou refletindo sobre as suas práticas. Assim, à medida que a escola modifica seu modo de pensar e agir, modifica seu modo de ser, de sorte que seus atores acompanham as mudanças e vão se modificando com ela.
E, se assim não o fizer permanece parada no tempo.
O desafio, portanto, é fazer essa constante reflexão e buscar conhecer meios de tornar possível a concretização dessa escola emancipadora e democrática que respeita a infância e aprende com ela.

2. A criança como sujeito de Direitos.

Em breves considerações convém destacar que a ideia de criança e infância advém de uma construção histórico social ainda recente que de certo modo contribui para algumas resistências. Revisitar esse passado ajuda a fortalecer a ideia de uma escola com novas concepções que emerge e de outra que precisa sucumbir.
Até o início do século XX, as crianças eram consideradas miniaturas de adultos, seres incompletos e chamadas de infantes, que em latim significa - aquele que ainda não tem capacidade de falar.
Na Antiguidade e Idade Média os pais decidiam sobre o direito de seus filhos viverem ou morrerem. Se fossem deficientes a morte era certa, se os filhos morriam, o sofrimento logo era apagado pelo nascimento de outra criança. A mortalidade infantil era comum. Os filhos eram vistos como necessários para o trabalho, já nasciam para ajudar os pais no labor e sem direito a infância sofriam castigos desproporcionais. O trabalho infantil era naturalizado, bem como os abusos infantis e o casamento de crianças com homens velhos (JUNIOR, 2012).
Os primeiros entendimentos sobre a infância, a proteção das crianças e a ideia de indivíduo teve início no século XIX. As contribuições vieram da ciência, em especial da medicina, psiquiatria, direito e pedagogia, mas sobretudo da igreja. A igreja se tornou guardiã da infância em muitas situações, a maior preocupação girava em torno da delinquência juvenil e da vulnerabilidade social.
Primeiro, a criança foi reconhecida como indivíduo dentro do seio familiar e posteriormente pelo Estado, por intermédio da igreja que usava a educação para controle social, reprodução e disciplina (BADINTER, 1995).
Todo esse cenário descrito resumidamente se refletiu na escola que fez perdurar a ideia de educação bancária, reprodutora de modelos, atividades repetitivas e mecânicas, mesas e cadeiras enfileiradas e controle hierárquico, cujo professor é transmissor de conteúdos e figura central enquanto a criança mera receptora.
Na educação infantil não foi diferente, vista como assistencialista, facultativa e com oferta de vagas insatisfatória, ainda se encontra em processo pelo seu efetivo reconhecimento. Fato é que se tornou obrigatória a partir de 4 anos somente em 2013, permitindo aos estados e municípios esse ajustamento até 2016.
Importa saber que esse contexto histórico remonta a negação da infância e da identidade da criança como sujeito de direitos, e esse cenário começaria a mudar a partir de Tratados e Convenções Internacionais culminando em legislações próprias, portanto, tudo que conseguimos até hoje, foi fruto de experiencias recentes, mas que representam uma conquista importante para os direitos das crianças pequenas.
De grande influência para esse processo, destaca-se a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, e a Declaração Universal dos Direitos da criança em 1959, com conteúdo de proteção integral. Tão importante quanto, é mencionar a criação do Unicef – Fundo de emergência das nações unidas para infância, em 1946 (JUNIOR, 2012).
Por conseguinte, veio a carta constitucional de 1988 que passa a reconhecer a criança como sujeito de direitos, responsabilizando a família, o estado e a sociedade como responsáveis pela proteção da infância. A partir de então, o princípio do melhor interesse da criança norteia as legislações atuais sobre a infância elegendo a criança como o centro, pois cuidar, educar e proteger a infância é proteger o futuro na nação.

Observamos então, a evolução desse direito com as legislações próprias, como o Estatuto da criança e adolescente – ECA de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB de 1996; Plano Nacional de Educação de 2014; e documentos normativos e orientativos como os RCNS de 1998, as Diretrizes curriculares para Ed. Infantil de 2009, BNCC de 2015 e 2018, além de Normativas e Currículos da de estados e municípios, que contaram com debates e a participação de especialistas e educadores, entre outros que traduzem o que se espera para a infância.

Estamos, portanto, diante da evolução de direitos e enquanto instituição escolar a construção dos espaços e pedagogias são fundamentais para a garantia da primazia do interesse das crianças. Desse modo, as instituições de ensino têm a responsabilidade ímpar de fazer valer o direito a infância, respeitando as peculiaridades desses sujeitos, de acordo com a legislação vigente e as normatizações, de modo que não é uma escolha, mas um dever.

As legislações e documentos educacionais [...] provocam o redimensionamento do papel da escola, dos bebês, das crianças e dos adultos. Eles indicam a necessária recriação da educação infantil e reinvenção de seus procedimentos pedagógicos, isto é, outra concepção de crianças de zero a 6 anos comprometida com a vida atual delas em relação aos princípios, e na definição de caminhos educativos e percursos possíveis. (SÃO PAULO, 2019, p.22.)

As escolas devem se esforçar para permitir o alcance de tais resultados que nada mais é que a busca por melhoria da qualidade recepcionando o novo e possível.

2.2. As interações e a brincadeira como eixo norteador.

As aprendizagens estão presentes em todas as práticas cotidianas. E a escola de educação infantil é um espaço vivo de esfera pública em que as crianças pequenas aprenderão a viver em sociedade para além do núcleo familiar.

É nela que irão compartilhar a vida se apropriando das experiências vivenciadas, convivendo com outras crianças e adultos, em diferentes espaços e tempos e nesse percurso irão se desenvolver e exercerão seu direito a participação ampliando repertórios e compartilhando o que sabem.

Esse é um contexto de aprendizagem pautado nas interações e na brincadeira como bem definido no Currículo Paulista, SÃO PAULO (2019, p.68-69):

As interações e as brincadeiras devem compor o currículo e possibilitar a realização de projetos pedagógicos que envolvam as diversas linguagens presentes nas experiências, sem separá- las, pois não é de modo fragmentado que os bebês e as crianças aprendem, mas enquanto vivenciam uma situação de forma integral. Enquanto contamos ou lemos uma história, as crianças ouvem, mas também imaginam, pensam, comparam, observam o nosso tom de voz, a maneira como nos relacionamos, como tratamos as outras crianças, como cuidamos dos livros. Também percebem o nosso interesse e entusiasmo. Com isso, aprendem modos de ser, aprendem a gostar das coisas, percebem os outros e a si mesmas, vão aprendendo modos de se relacionar com o ambiente e com os outros, e vão criando uma imagem de si e constituindo a sua autoestima. Em outras palavras, as crianças aprendem enquanto vivem e convivem. Aprendem e percebem o mundo por inteiro: quando observam, ouvem e pensam, e quando brincam, experimentam, descobrem, comparam e expressam, por meio de diferentes linguagens, aquilo que vão aprendendo e percebendo do mundo ao redor — ou seja, os bebês e as crianças aprendem nas interações por meio de seu agir.

Entender a educação como um processo social e emancipatório em que adultos e crianças se educam o tempo todo, participam de decisões e tecem diálogos compartilhando saberes dentro de um percurso planejado é assumir a possibilidade de protagonistas dentro de um espaço educativo, o que contribui para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, convém destacar que,

A brincadeira contribui para a criança cida-

dã. Poder escolher e ter acesso aos brinquedos e as brincadeiras é um de seus direitos de cidadã. Mesmo sendo pequenas e vulnerável ela sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, olha e pega coisas que lhe interessam, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra seus gestos, em um olhar, em uma palavra, como compreende o mundo. (BRASIL, 2012, p.11).

As brincadeiras constituem uma atividade tão rica de produção de cultura e de reprodução de culturas já existentes por ser a própria essência da criança. As ações da criança que envolvem o lúdico privilegiam o processo e a valorização das diferenças.
É na interação com o outro que a criança aprende a se comunicar, a dividir, esperar a sua vez, observar o outro e aprender com ele, compartilhar habilidades básicas, resolver problemas, compartilhar interesses e descobertas, enfrentar limites e possibilidades.
É também nas brincadeiras que as crianças comunicam com as suas variadas vozes: o choro, a timidez, a dificuldade de falar, o entusiasmo, a agressividade, a espontaneidade, a passividade, a liderança. Com essas vozes, elas vão sinalizando necessidades, a forma como veem e lidam com o mundo, os desafios, os interesses e as possibilidades que a escola pode ofertar a elas.
Quando, pouco a pouco, as crianças passam a dividir um mesmo espaço de brincadeiras, começam a estabelecer parcerias. Isso nem sempre se dá de modo tranquilo. Muitas vezes aparecem os conflitos e as disputas pelos brinquedos. O processo de negociação e interação que daí nasce reforça a brincadeira como espaço de aprendizado, e o professor precisa considerar como deve intervir de modo a possibilitar que as crianças percebam a situação e proponham alguma alternativa de convivência. A comunicação é papel fundamental para as brincadeiras: a designação de papéis, a definição dos espaços da brincadeira, o estabelecimento das regras e combinados, até os diálogos que se desenvolvem na ação do brincar. Partindo da compreensão de que são múltiplas as linguagens, a criança tem um amplo campo de formas de expressão possíveis, e o fato de não ter ainda adquirido a linguagem oral, quando muito pequenas, não quer dizer que ela não tenha linguagem. (SÃO PAULO, 2019, p. 91.)

Na brincadeira de faz de conta, por exemplo, as crianças têm a oportunidade de imitar o adulto utilizando termos e atitudes próprias, essa liberdade de escolha e de ser ela mesma ou se colocar no lugar do outro permite a criança assumir papeis e expressar sentimentos, emoções, explorar, fazer descobertas e comunicar-se com o meio. A partir dessas escolhas ela vai compreendendo os papéis sociais de cada pessoa e começa a compreender o seu papel social também. Isso permite a elas problematizarem e buscarem soluções.
É também por meio das brincadeiras que se apropriam de diversas culturas, sejam as brincadeiras tradicionais que são transmitidas de geração em geração, ou étnicas, quando vivenciam um jogo africano ou constroem um brinquedo indígena, por exemplo. Quando dançam uma música regional ou a que toca na sua casa, de forma lúdica se descobrem como um corpo em movimento e é esse contato com as culturas que amplia seu repertório. Quer dizer, ao vivenciar de forma ativa as culturas se situa como parte dela e recria a cultura existente.
Importante salientar que documentos normativos trazem consigo uma série de estudos com significações que respeitam a infância. Portanto, as interações e a brincadeira é o que deve ser buscado a maior parte do tempo nas escolas.
Superar a concepção de disciplina ou compartilhamento de aprendizagens, bem como o currículo prescritivo é imperativo. A ênfase na brincadeira é um direito,
não é concessão ou favor que se faz as crianças. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. (BRASIL, 2018).
CONQUISTA, 2018, p.13, assinala que,
Reduzir o brincar a um passatempo, preenchimento, divertimento ou bagunça é desqualificar a aprendizagem da criança. As brincadeiras jamais devem ser vistas como

ócio sem justificativa, pois toda brincadeira, por mais simples que seja, apresenta um sentido. Brincando com outras crianças a criança aprende a viver socialmente, tem contato com regras e normas, exercita o diálogo, resolve problemas emocionais.

Superar a ideia de criança passiva que fica sentada o tempo inteiro, que só recebe e que deve ser uma folha em branco para ser preenchida, que passa o dia preenchendo tarefas ou decorando letras é primordial para qualificar o fazer pedagógico.
O ser humano possui uma tendencia lúdica antes mesmo de falar ou andar a atividade do brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, pois é a maneira como ela apresenta a sua interpretação e assimilação da realidade, dos objetos da cultura, das relações estabelecidas com outros sujeitos e tem um papel significativo no processo de construção do conhecimento. (Correa, 2004, p.29).

O currículo deve ser problematizado com a intencionalidade de articular saberes, linguagens e conhecimentos com a complexidade de seres que tem na escola em outras palavras, o currículo deve ser vivo, diário, baseado em trocas entre crianças e adultos.

2.3. Qualificando o fazer pedagógico

O ambiente educativo cumpre um papel fundamental nas experiências infantis abrangendo as relações. Engana-se quem acredita que o brincar, por ser próprio da criança depende apenas dela.
Ao se propor um fazer pedagógico pautado nas interações e na brincadeira, a intencionalidade educativa é primordial. Brincar com qualidade demanda suporte do adulto, observação, registro e planejamento.
As crianças aprendem a brincar escolhendo os brinquedos, descobrindo os usos dos materiais e contando com a mediação do adulto e de outra criança para aprender novas brincadeiras e suas regras, depois que aprende reproduz ou recria novas brincadeiras e vai garantindo a ampliação de suas experiencias e é assim que vai ampliando seu repertorio e suas experiencias e fazendo novas descobertas. (BRASIL, 2012, p. 11).

Fazer boas perguntas, provocar as crianças a pensarem sobre um problema, tema, assunto, planejar uma brincadeira, decidir sobre um espaço, de modo que elas participem de processos decisórios e permitir que avaliem algo que fizeram juntos é outra forma de interação com intencionalidade.

As interações que propomos para bebês e crianças na UE devem permitir que sejam sempre protagonistas, o que significa dizer que bebês e crianças devem estar sempre ativos, sempre em atividade. Por atividade entende-se um fazer que envolve a criança como um todo: seu corpo, sua mente e suas emoções. Por isso, atividade não indica qualquer fazer, mas o fazer que a criança realiza com satisfação, desejo, envolvimento, participação. (SÃO PAULO. 2019, p. 72.)

As linguagens trabalhadas na escola devem ser contextualizadas em projetos e situações desafiadoras, por exemplo, ao se propor o estudo das cores, as crianças não precisam necessariamente fazer através de uma atividade impressa, mas através de uma leitura a partir de questionamentos em que todos podem responder sobre daquilo que observam, ao brincar com objetos coloridos, como as massinhas tendo a liberdade de misturá-las e fazer descobertas de novas cores, ao explorar a natureza e observarem as flores, folhas e outros elementos, ao observarem-se no espelho e aos colegas e perceberem a diversidade racial que há na turma, ao entrarem em contato com uma obra de artista, entre outras tantas possibilidades.
A partir da compreensão das interações e brincadeiras como direito das crianças, a oferta e materiais e a organização de espaços servirão de estímulo ao protagonismo delas.
Eleger a brincadeira e a interação como uma forma privilegiada de aprendizagem implica em entender o espaço como um elemento

educador.
Nesse sentido, GREENMAN, 1988, p. 5 apud GANDINI, 2018, p.147 assinalam

que,

O ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papeis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, afetando drasticamente nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a favor, enquanto conduzimos nossas vidas.

Potencializar os espaços para brincar e conviver é parte essencial para a construção das culturas infantis.
Qualquer instituição para crianças pequenas tende a pesar as mensagens que o espaço oferece sobre qualidade e cuidados bem como sobre as escolhas didáticas que formam a base do currículo ali vivenciado .
Ao adentrar uma escola é possível levantar hipóteses sobre os relacionamentos entre crianças e adultos que passam o tempo ali. Se as instalações físicas são desanimadoras ou faltam recursos humanos e materiais, o reflexo sobre a atuação de seus sujeitos-adultos e crianças será evidenciado.
O ambiente revela a cultura, os projetos, as atividades, as interações e rotinas, as concepções pedagógicas, ele conta a história e a cultura daquela comunidade escolar.
O projeto escolar deve questionar o que é importante oferecer as crianças em cada momento da vida, o que propor diariamente, quando variar, quais aspectos da cultura introduzir, quais valores vão destacar.
Muitas vezes, professores tomam decisões isoladamente, agindo intuitivamente, ou conforme o costume, sem pensar que existem princípios e bons critérios para apoiar a tarefa de planejar a rotina. Para planejar é importante conhecer o grupo de crianças, seus interesses, seu desenvolvimento, o grau de autonomia que ela tem para resolver problemas diversos, as características próprias da faixa etária, a experiencia construída na sua história fora da instituição educativa e nos anos anteriores dentro da instituição, entre outros. (OLIVEIRA, 2020, p.14)
Cada escola deve conhecer bem as crianças, considerando gênero, idade, interesses e desejos, elas não são iguais e tem vozes que precisam ser ouvidas para democratizar essa participação.
Isso significa que a cultura local é parte das aprendizagens e da construção da identidade dessas crianças. Portanto, os professores ao ressignificarem as vivencias na educação infantil devem extrair do território da criança, valores e culturas respeitando essa diversidade.
Território e cultura são dois termos que refletem muito na educação das crianças pequenas. O território escolar compreende não apenas as paredes, mas aquilo que se vive nela, bem como as relações da escola com as famílias e o local de vivência dessas crianças. Compreende o que é de todos.
O exemplo constitui parte essencial desse território. Uma escola que se propõe em seu projeto o estudo da natureza e seu equilíbrio incluindo o papel de todos de modo geral, só dará sentido ao seu projeto se no dia a dia vivenciar a sustentabilidade com suas crianças, não desperdiçar recursos como a água, papeis, descartando o lixo corretamente. Uma escola que tem em seu projeto a valorização das identidades irá oferecer manifestações de carinhos a todas as crianças, repudiar comentários maldosos, oferecer bonecas com as quais as crianças negras e brancas irão se identificar, livros em que as crianças negras e negras sejam protagonistas, músicas em que todas as raças estejam representadas.
O espaço escolar deve ir além de útil e seguro, mas refletir a cultura, os projetos, as atividades, as rotinas, as interações.
Espaços externos devem ser a extensão da sala de aula, e o entorno escolar que inclui o modo de vida daquela comunidade, as suas manifestações culturais e sociais devem ser valorizadas para que haja o sentimento de pertencimento e a valorização das diferenças.
Tao importante quanto qualificar os espaços é documentar. As paredes das escolas falam e documentam. É nas paredes que devem

ser exibidos os trabalhos das crianças, sejam fotos ou suas próprias produções. Essa exposição atual, rotineira e continua permite a construção da identidade grupal e o sentimento de pertencimento, pois é uma forma de valorização das culturas ali desenvolvidas.

A fim de agir como educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível, deve passar por modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível as suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN,2018, p. 148).

Essas produções podem ser acompanhadas de relatos e falas das crianças durante a realização dessas vivências expostas de modo que constituam documentações da realidade da unidade educacional transmitindo a comunidade interna e externa o que ocorre na escola e aspectos sobre o desenvolvimento dos pequenos. Essas exposições também favorecem a avaliação dos professores e demais adultos envolvidos, pois trazem reflexões sobre a prática.

A criança aprende de forma integrada, contextualizada e a partir de estímulos significativos, a cultura de pares permitirá a ela se apropriar, reinventar e reproduzir a cultura que a rodeia, permite exorcizar medos, construir fantasias, representar cenas do cotidiano e ao mesmo tempo estabelece fronteiras de inclusão e exclusão [...] que estão fortemente implicadas nos processos de identificação social. (SARMENTO, 2002, p.5)

A função primordial do professor que é compreender como se dá o desenvolvimento da criança e de organizar o meio de modo a provocar o seu interesse, para levá-la a agir sobre ele. Assim a criança ao se deparar com um ambiente que favoreça a troca de experiências com seus pares, de maneira criativa e curiosa terá uma rotina mais democrática e participativa.

Portanto, o desafio da educação infantil é de romper com a lógica da organização curricular, construindo uma visão integral do desenvolvimento infantil, organizando as práticas orientadas pelas interações e a brincadeira estruturando os espaços, tempos e materiais para que as crianças sejam provocadas a tomarem decisões garantindo os direitos de aprendizagens.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é uma conquista e um direito das crianças pequenas, contudo, por sua trajetória sofreu influências que vem sendo superadas com a contribuição de estudos sobre a infância, legislações e documentos oficiais que comportam novos conceitos, propostas e reflexões que combatem a ideia de assistencialismo, centralidade no adulto e antecipações.

As crianças têm seu modo de ser e estar no mundo e na escola não é diferente. Elas são ativas, capazes, aprendem e se desenvolvem por meio das interações e brincadeiras. Portanto, brincar, conviver, participar é um direito.

Ter clareza dos direitos das crianças e compreender a concepção da infância é um primeiro passo para a construção de um fazer pedagógico que supere ideias ultrapassadas centradas no adulto. Outro importante passo é revisitar o passado, pois a educação infantil é um direito recente marcado por lutas e desafios, situar a posição em que a escola se situa é primordial para avançar. Não faltam subsídios que marcam sua trajetória e apresentam as concepções mais atuais, pautadas na centralidade da criança e na necessidade de ressignificar o fazer pedagógico.

Tais contribuições apresentam uma nova roupagem que visa uma educação de qualidade e emancipatória, centrada na criança, no seu modo de ser e estar no mundo, na cultura que ela vivência e produz, no fortalecimento de sua identidade e num currículo vivo e centrado nas interações e brincadeiras.

À medida que as escolas se apropriam e compreendem as especificidades da infância e dão forma ao seu fazer pedagógico vão assinalando o seu compromisso com a mudança. Sobretudo, porque as ações de-

finidas pela escola em seu projeto pedagógico e pelo professor em seu planejamento refletem as concepções pedagógicas, o que sabe sobre a infância e o respeito que tem por ela, mas também a busca a justiça social, pela inclusão, pela construção de valores e pela emancipação de seus sujeitos.

Contudo, são muitos os desafios. Construir essa escola é renovar-se a cada dia, e essa busca constante requer aperfeiçoamentos, qualificações, reflexões, aprimoramentos, recursos e um querer permanente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Brinquedos e brincadeiras de creches: Manuel de orientação pedagógica. Brasília : MEC /Seb , 2012.

BRASIL. Base nacional comum curricular. A etapa da educação infantil. Portal do mec. Disponível em 27/08/2021: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George; Tradução Dayse Batista. As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Volume 1. Penso: Rio Grande do Sul. 2018.

LOUREIRO, Antônio José Cacheado; FERREIRA, Amanda Cristina. Concepções de infância ao longo da história e evolução jurídica do direito da criança. Artigo. 2019 Disponível em 12/08/2021: https://jus.com.br/artigos/72428/concepcoes-de-infancia-ao-longo-da-historia-e-a- evolucao-juridica-do-direito-da-crianca/4

Menezes, Regiane da costa. Práticas lúdico reflexivas na formação de professores. Clube de autores. 2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de; MARANHÃO, Damares. O trabalho do professor na educação infantil. Ed. Biruta: São Paulo: 2020

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de educação. Coordenadoria pedagógica. Currículo da cidade. Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019

ESCOLA: ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA A INCLUSÃO

ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO

RESUMO
O mundo passa por inúmeras transformações e no âmbito educacional não é diferente, a escola mudou e a sua postura frente a inclusão deve ser uma mudança constante e real. O objetivo é promover um debate caloroso, tendo a educação inclusiva como tema reflexivo em todas as esferas da sociedade, entendendo que incluir alunos público-alvo da educação inclusiva na rede de ensino regular deve prioridade nas políticas públicas de educação dentro da sociedade. A inclusão deve ser prioridade na educação escolar, refletindo que todo aluno independente de suas limitações apresenta condições efetivas de aprendizagem e deve ser valorizado no desenvolvimento de suas potencialidades. Nesse sentido, o presente estudo busca discutir sobre o processo de inclusão na escola regular, numa tentativa de propor uns diferentes conhecimentos sobre a fundamentação da inclusão no Brasil, intencionando a reflexão sobre o direcionamento da escola na condução de mudanças positivas na inclusão escolar. Logo, é possível compreender a rotina diária da escola, bem como o relevante papel do professor no processo ensino-aprendizagem tendo a prática escolar na condução do seu papel, criando adequações curriculares que contemple trabalhar as habilidades e as individualidades do aluno em seu processo de escolaridade.

Palavras-Chave: Inclusão; Ensino Regular; Necessidades Educacionais Especiais; Escola

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva deve ser um referencial na educação do Brasil, fazendo parte como modalidade da educação básica, cuja finalidade é promover e garantir o direito a educação com equidade, priorizando diferentes oportunidades de aprendizagens e valorização das diferenças humanas.
Na pesquisa em evidência apresenta uma metodologia de cunho qualitativo, como referencial bibliográfico e no objetivo permitir aos professores e profissionais da rede de educação rever sua prática pedagógica fazendo adequações necessárias ao público-alvo da educação especial presente no ensino regular. O estudo deve ampliar a discussão sobre o tema, proporcionando uma visão geral dos investimentos em políticas públicas na educação especial e do ensino público, bem como garantir e contribuir de forma significativa no contexto educacional. Torna-se fundamental compreender o processo de escolarização de crianças com necessidades especiais, implementando e ressignificando o cotidiano da vida escolar que muitas das vezes de forma excludente tem desvalorizado o processo escolar que dificulta a inclusão escolar, sendo assim é importante ressaltar as condições efetivas de aprendizagens e desenvolvimento das capacidades diversas do estudante.

É função da escola pública promover a garantia do direito a matrícula a toda criança em idade escolar, independentemente de suas diferenças física e cognitivas. Um grande desafio mesmo no contexto atual não é a garantia, mais a perseverança do ato de incluir, garantindo os efetivos direitos dos alunos com necessidades educacionais especializadas.
Apresenta-se um trabalho que deve ser composto de quatro momentos: o primeiro tratará a contextualização da inclusão no seu percurso histórico; no segundo será discorrido sobre a função da escola e o papel do professor frente à inclusão. Em terceiro a relação professor e aluno e as adequações curriculares bem como a mudança na prática pedagógica como ferramenta principal na efetivação da inclusão escolar. E por último a reflexão sobre a prática inclusiva no cotidiano da sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

EDUCACÃO ESPECIAL NO BRASIL

A inclusão no mundo deixa um legado de lutas, sonhos e até mesmo sofrimento humano a favor da inclusão social. No passado os deficientes não tinham importância no con-

texto histórico social, numa era feudalista as classes de trabalhadores eram responsáveis pelo trabalho braçal.
Os deficientes mentais viviam as margens da sociedade, uma vez que não tinham forças para o trabalho e pouco intelecto para realizações acadêmicas e a vida humana era medida pelas suas posses e a sua força braçal.
Com o crescimento religioso a igreja preconiza o perfeito como santo e a deficiência passam a ser vista como obra do pecado. Neste período a sociedade sofre forte influência do Clero que tinha o domínio do conhecimento e da alma do ser humano.
No Brasil, a educação especial toma formato em meados dos anos de 1859, no período imperial, criando o Instituto dos meninos Cegos idealizado sobre forte influência de Dom Pedro II, neste período sendo criado o Instituto Imperial, Dr. Sigaud. O modelo educacional e institucional veio da França. Foi neste período histórico que os deficientes mentais começaram a receber tratamento no hospital psiquiátrico.
Quando o modelo psiquiátrico começa a ganhar espaço no território brasileiro, as famílias encontram de fato um lugar ideal para esconder seus filhos da sociedade dos fortes e perfeitos. No primeiro momento este espaço era apenas para trancafiar e medicar os portadores de deficiências.
Aproximadamente no século XX o modelo de segregação de pessoas com deficiências começa a desmoronar, sendo fortemente combatidos por grupos que defendiam os direitos humanos. Assim as instituições tomam outros formatos e passam a tratar seus pacientes com humanização dando condições para eles serem reinseridos na sociedade.
Quem descreve bem este momento histórico é Bueno (1999, p.8):
tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda sua argumentação na perspectiva detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso na afirmação – sempre que suas condições pessoais permitirem.

Com a Proclamação da República houve grandes mudanças no cenário político e na vida social dos brasileiros, uma das grandes iniciativas das políticas públicas foi atribuir o deficiente mental no contexto da saúde pública, surgindo assim, por esforço público e iniciativa privada várias instituições para cuidar do doente mental. Muitas instituições surgiram no formato filantrópico e assistencialista.
Outras instituições de formato religioso continuavam exercendo forte participação no cuidado humanitário. Mas ainda neste período as deficiências estavam centralizadas no âmbito da saúde sem ligação com a educação, somente a psicologia ganhou espaço neste momento social.

O surgimento das primeiras entidades privadas marca mais um fator preponderante na história de nosso país: a filantropia e o assistencialismo. Estes dois fatores colocam as instituições privadas em destaque no decorrer da história da educação especial brasileira, uma vez que o número de atendimentos realizados por elas era muito superior ao realizado pelas públicas, e, por essa razão tinham certo poder no momento de discutir as políticas públicas junto a instâncias governamentais. (Bueno ,1939, p.90):

No segundo momento surge o divisor de águas, antes da Proclamação da República as pessoas com deficiência viviam apenas para o serviço braçal excluído de todo serviço social, após o grande movimento das políticas públicas e o desenvolver da escola nova veio à tona a escolarização e a educação de todos. A sociedade passa a conceber o deficiente como sujeito e os direitos humanos ganham poder neste espaço do Brasil.
As criações de leis foram de suma importância no fortalecimento dos direitos humanos, a principal delas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/1961. A LDB veio promulgar os direitos dos “excepcionais”, essa lei veio garantir que todo deficiente receberia dos poderes públicos tratamento especial e investimentos dos poderes

públicos.

Na escolarização da população, a sociedade passa a conceber o deficiente como um indivíduo que, devido suas limitações, não podia conviver nos mesmos espaços sociais que os normais – deveria, portanto, estudar em locais separados e, só seriam aceitos na sociedade aqueles que conseguissem agir o mais próximo da normalidade possível, sendo capazes de exercer as mesmas funções. Marca este momento o desenvolvimento da psicologia voltada para a educação, o surgimento das instituições privadas e das classes especiais. (BATISTA, 2006, p.34)

A Lei maior a Constituição Federal de 1988, tendo como objetivo maior a promoção dos direitos de todos os brasileiros, prevendo direitos iguais para todos sem importar origem, raça, sexo, cor, idade, dentre outros direitos supremos.
No art. art. 3º, inciso IV, define a educação como:

A educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado.

A Constituição Federal que prevê apoio as pessoas portadoras de deficiência munindo-os seus direitos de terem educação gratuita especial em rede publica, não importando suas limitações físicas e mentais. A Educação Especial também tem um espaço reservado na presente lei, sendo retratada como uma das modalidades de ensino escolar em consonância com as diretrizes de ensino:
A educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (Revista Inclusão, p. 15).

Resumindo, a Política nacional de educação especial imbuída da educação Inclusiva, define a educação especial como modalidade substitutiva á escolarização e orienta o processo de ensino e inclusão de crianças especial no ensino regular.
Ressaltar o movimento mundial pela educação inclusiva como ação política, cultural, social e educacional valorizando os direitos integrais de todo ser humano. Quem reitera os princípios da educação inclusiva – CONEB/2008, CONAE/2010 e CONAE/2014, que no documento final salientam:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008).

A Constituição Federal de 1988 garante o acesso ao ensino fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção, e deixa claro que a criança com necessidade educacional especial deve receber atendimento especializado complementar, de preferência dentro da escola.
A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional de 1996 consolidou-se promovendo reforço a inclusão brasileira, que estabelece os direitos de todos os cidadãos a educação de qualidade e proíbem qualquer tipo de diferenciação, de exclusão ou de restrição baseadas na deficiência das pessoas.
A inclusão acontece e vai de encontro às leis

que protegem os alunos com necessidades especiais, sua meta é desmanchar a fria sociedade exclusiva. Em consonância com a LDB, Mazotta (1998), em seus estudos prevê uma educação inclusiva: "todas as crianças de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a ela deva ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitado de conhecimento" (Mazotta, 1998, p.15).
A inclusão é série precisa ser valorizada, sendo prioridade em toda escola e sociedade.
De acordo portaria do MEC:

A garantia de acesso e permanência com sucesso nas escolas comuns regulares significa um patamar imprescindível de cidadania para pessoas com deficiência, na opinião de especialistas. A sua inclusão nos ambientes comuns de aprendizagem, oferecendo todas as condições de acessibilidade, possibilita o preparo para a inserção nos espaços sociais, incluindo o mercado de trabalho. "A inclusão é extremamente favorável à eliminação de posturas excludentes, pois a partir da convivência na heterogeneidade, as crianças aprendem, desde cedo, a não discriminar". Estudos comprovam o desenvolvimento de práticas colaborativas e valores como a solidariedade e o respeito à diferença. (Alves, 2006):

Através de políticas públicas, o governo não só promove a educação especial no ensino regular, como fornece recursos como o atendimento educacional especializado através de implantação de salas recursos, onde os alunos com necessidades educacionais especiais recebem no contra-turno da escolarização atendimento educacional planejado de forma individual de acordo as necessidades do aluno.
No entanto é preciso lembrar que não adianta fazer-se valer da lei para impor nas escolas os alunos com diversas deficientes, mas sem capacitar os profissionais da educação para estarem aptos a trabalhar com crianças portadoras de deficientes, bem como propiciar a eles os recursos e instrumentos necessários para que de fato a inclusão funcione e o aprendizado flua nos corredores escolares.
A Declaração de Salamanca (1994) é um documento que oficialmente põe a educação especial no topo das políticas públicas mundial, traduzindo de fato os direitos de igualdades de todas as pessoas, não importando as habilidades e necessidades individuais de cada. Segundo este documento (1994, p.1, 2), que define que toda escola de ensino regular adote o modelo inclusivo de ensino, que vem consolidar uma educação de qualidade para todos.
A Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996 incorpora a Declaração de Salamanca, conferindo a ela real poder sobre a inclusão em território brasileiro, prevendo a oferta de educação na rede regular. Com a proposta deste documento a escola passa a ser um lugar de estudo para todos. Anteriormente as crianças que possuíam necessidades especiais não tinham acesso à escolarização e eram excluídos da sociedade sendo usurpados dos seus direitos.
A escola no passado era primazia de cidadãos normais, sadios e inteligentes, a escola deixa então de ser uma ferramenta intelectual e meramente acadêmica e busca ser uma escola para a vida um universo também social.
O documento ganhou vida e formato na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha no ano de 1994, tendo como objetivo principal formular as políticas voltadas para educação.
Todo movimento mundial em prol da inclusão era para preservar os direitos das crianças. A Declaração de Salamanca veio inovar e colaborar com a educação especial colocando em prática as garantias de inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais e o seu direito a aprendizagem.
Um dos propósitos e implicações da escola inclusiva é reconhecer as diversas necessidades de seus alunos, assegurando a todos o direito de conviver em suas diferenças. Pozzoli (2005, p.34), acredita em uma educação centrada no aluno e acredita que um modelo educacional não serve para todos, mas que a escola deve se adequar para atender as necessidades e peculiaridades de cada aluno.

A educação especial, segundo o texto de Salamanca, além de incorporar os diversos princípios de uma forte pedagogia [...] assu-

me que as diferenças humanas são normais e procura se adaptar às necessidades da criança e do jovem, em vez de adaptá-los às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem [...] o texto ressalta, ainda, que escolas centradas na criança, são a base do treino para uma sociedade centrada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos, razão pela qual uma mudança de perspectiva social é imperativa [...].

O DESAFIO DA ESCOLA INCLUSIVA

Em consonância com a Declaração de Salamanca e As Diretrizes de Leis e Bases da Educação o presente desafio é a estruturação da escola inclusiva, tendo como princípio fundamental que as crianças se socializem e aprendem embora de forma diferenciadas, mas juntas, independentes de suas diferenças físicas, sociais e emocionais. Carneiro (2005, p.16):

[..] diante da inclusão, o desafio da escola comum/especial é o de tornar claro o papel de cada uma, pois a educação para todos, não nega nenhuma delas. Se os compromissos educacionais dessas não são sobrepostos nem substituíveis, cabe a escola especial.

Nas perspectivas da Declaração de Salamanca é preciso manter a escola comum atuando na inclusão e possibilitando o saber particular e a construção do saber universal, tendo como objetivo, oferecer a todas as crianças, direitos iguais que se concentrem em uma pedagogia capaz de educar para a vida e as vivências em sociedade.

O movimento hoje é pela vida, pela inclusão escolar. Para construir uma escola de qualidade e inclusiva torna-se necessário abrir as portas das escolas para a diversidade, provocando mudanças no modo de pensar, agir e de ensinar, especialmente na formação continuada do professor, que se torne habilitado para trabalhar no contexto de inclusão.

Sobre a escola inclusiva, Santos (2002, p.114) revela que:

A escola inclusiva é o ambiente ideal para que sejam feitas reflexões sobre as desigualdades, pois ela é co-responsável na promoção de uma sociedade democrática e inclusiva, [...] há que se reformular (como sempre foi necessário) nossas posturas, nossas concepções, e algumas possíveis formas como nos organizamos para "receber" a todos. Na verdade, cabe mesmo questionar se temos, de fato, nos organizado. Referimo-nos à várias formas de organização.

A FAMÍLIA NA PROPOSTA DA ESCOLA INCLUSIVA

Sobre o papel da família na escola inclusiva é de suma importância e relevante a sua participação na formação do aluno, o trabalho de inclusão é um processo coletivo onde todos assumam o seu papel. Uma das maiores dificuldades da escola e da família é acreditar que uma não depende da outra no processo de educação do aluno, é preciso que todos participem da educação integral da criança que possui diferentes potencialidades.

Santos (2006, p.05) sobre a relação escola e família, diz:

No que cabe às relações entre família e escola, torna-se imperativo assumir um compromisso com a reciprocidade. De um lado, a família, com sua vivência e sabedoria prática a respeito de seus filhos. De outro, a escola com sua convivência e sabedoria não menos prática a respeito de seus alunos.

A família é a primeira base educadora de uma criança não importando as limitações dela, acreditar na capacidade e potencial de cada uma. Assim escola e família são parceiras na formação e educação de seus filhos.

A escola inclusiva em parceria com a família busca criar um ambiente de vivências sociais entre crianças, a escola busca valorizar o aluno em suas potencialidades, acreditando que todos são capazes de produzir conhecimento. A segregação é a falsa ilusão de educação, a inclusão ao contrário permite que todos vivenciem suas experiências na ralação com o outro.

Werneck (2000, p.55), discorrendo sobre o convívio inclusivo, "Quanto mais à criança interage espontaneamente com situações diferenciadas, mais ela adquirirá o genuíno conhecimento, fica fácil entender que a segregação não é prejudicial apenas para o aluno com deficiência, a segregação prejudi-

ca a todos".
No processo de inclusão escolar existe uma barreira entre escola e família que deve ser superado pelas vivências em conjunto, de um lado os pais devem permitir que seus filhos com necessidades especiais sejam preparados para autonomia e independência, valorizando os aspectos sociais sobre os acadêmicos, do outro lado, a escola deve valorizar as múltiplas inteligências, permitindo que no processo de inclusão escolar os alunos se ajudem mutuamente.
A escola inclusiva no processo escolar busca a participação de todos os envolvidos no processo escolar e a prática escolar deve ser revista e consolidada com as necessidades especiais dos alunos com necessidades especiais diferenciadas.
A presença da família na escola é essencial, pois na educação inclusiva essa parceria fortalece os vínculos positivos do aluno como seu modelo de aprendizagem. A família é mediadora e ativadora no processo de ensino-aprendizagem.
O primeiro espaço social de todo ser humano é a sua família, neste ambiente a criança sente-se segura e os primeiros valores são absorvidos. Os pais precisam estar conscientes e mobilizados no aprendizado do filho entendendo e esperando o tempo e o ritmo de cada um.

A escola precisa de apoio familiar para que a inclusão tenha um resultado positivo. Muitas famílias para amenizar sua culpa de falta de tempo na educação de seus filhos de um modo geral, especialmente com filho com deficiência, adicionam a criação dos filhos a inúmeros programas e aulas especializadas.

A família ao receber uma criança com deficiência deve oferecer a mesma um ambiente estável e amoroso, quando isso não acontece se torna mais difícil para o desenvolvido dessa criança, pois, a família precisa aceitar e procurar ajuda para um melhor desenvolvimento do portador de deficiência (Rapoli, 2010, p.45)

O ambiente familiar é o primeiro espaço de inclusão, se os pais não aceitam as limitações dos filhos com necessidades especiais, vai concentrar na escola suas responsabilidades, acreditando que toda inclusão deve ser no formato escolar. O primeiro agente socializador dos filhos é os pais, que tiram parte do seu tempo para levá-los em lugares onde a socialização acontece, como por exemplo, festas de aniversários, igreja, parques de diversão, shopping etc.

Os Ministérios da Educação e as escolas não devem ser os únicos a perseguir o objetivo de dispensar o ensino a crianças com necessidades educacionais especiais. Isso exige também a cooperação das famílias e a mobilização da comunidade (...) E continua, no artigo 61: Deverão ser estreitadas as relações de cooperação e de apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo que estes últimos participem na tomada de decisões, em atividades educativas no lar e na escola (...) e na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos. (Declaração de Salamanca. 1994, art: 58)

A relação da família e a escola têm sido caracterizado pelos laços de disputa e autoridade, num ponto a escola no outro a família que muitas das vezes buscam os interesses de seus filhos medindo força com a escola, não é remando contra, mas sim a favor do desenvolvimento social e intelectual da criança com necessidades especiais.
Quando a educação traz à tona o paradigma da inclusão, a escola teve que se adequar as novas mudanças, reavaliando seu papel de produtora do conhecimento para condutora do aprendizado, promovendo uma ação conjunta com a família para que de fato a inclusão aconteça.
Portanto a escola, por sua vez, precisa estar em sintonia com a família, abrindo as portas nesta junção, não alimentando uma relação de autoritarismo, numa guerra de domínio, mas ampliando seu espaço democrático e dividindo o ato de educar a criança numa relação recíproca com a família, respeitando o processo educativo de cada aluno.

CONCLUSÃO

Ao longo dos anos a escola vem se adequando a nova realidade a que se propõe, o de educar para vida e garantir a educação para

todos, promovendo aos alunos da educação especial oportunidades de inclusão escolar.

As escolas inclusivas devem ser consideradas como espaço de oportunidades e de respeito as diferenças, sabendo que nenhuma criança é igual à outra, cada uma tem seu ritmo próprio, seu tempo de aprendizagem. Incluir não é apenas promover a integração é permitir que as crianças aprendam juntas em suas diferenças, em metodologias que oportunizem os alunos a viverem experiências de aprendizagens. (Stainback, 1997)

A proposta desse trabalho é conhecer a educação especial em sua caminhada ao longo dos tempos, possibilitando reflexões que venha romper barreiras e promover múltiplas formas de aprendizagens.

Por conseguinte, compreende-se que existem inúmeros obstáculos para que a inclusão seja real e saía do papel criando um movimento a favor contínuo e todos se envolverem, como família, escola e sociedade que devem juntos a cada dia, levantar a bandeira da inclusão dentro e fora do contexto escolar.

A apreciação dessa pesquisa torna-se essencial a estudo de várias instâncias da sociedade, tendo como público alvo, alunos, pais, profissionais da educação, da saúde e todos quanto possa interessar em compreender e refletir sobre o processo histórico da inclusão em nosso pais, bem como a consolidação e a garantia de uma escola inclusiva no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão Social e Municipalização. In: Eduardo José Manzini (Org.). Educação Especial: temas atuais. 1ª Edição. Marília: Unesp Marília Publicações, p. 1- 10, 2000.

. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, nº 21, 2001.

ASSIS, Olney Queiroz; POZZOLI, Lafayette. Pessoa portadora de deficiência: direitos e garantias. 2. ed. São Paulo: Damásio de Jesus, 2005. 520 p.

BATISTA, Cristina A. Mota. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC/ SEF/SEESP, 1998.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação: lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Especial Brasileira: integração / segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? In: Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba. Editora UNIMEP, v 3 nº 5, p 7 – 25, 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 215 p.

. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular: possibilidades e limitações. Brasília: Instituto Interdisciplinar de Brasília, 2005. 228 p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Espanha, 1994.

GUHUR, M. de Lourdes Perioto. A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica. In: Revista Brasileira de Educação Especial. v. I, nº 2, 1994.

JANNUZZI, Gilberta. A luta pela educação do "deficiente mental" no Brasil. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

. Por uma Lei de Diretrizes e Bases que propicie a Educação Escolar aos Intitulados Deficientes Mentais. Cadernos CEDES, São Paulo, nº 23, 1989.

LAJONQUIÉRE, Leandro de. Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica: Escritos de Psicanálise e Educação. 3ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

KUPFER, Maria Cristina M.; PETRI, Renata. Por que ensinar a quem não aprende? In: Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com problemas. USP. Vol. V, nº 9, p.109- 117,2000.

O USO DE CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM DE PIAGET E VYGOTSKY

ERICA TOME DOS SANTOS

RESUMO
Este artigo analisa a relevância dos contos de fadas na educação infantil, considerando como essas narrativas podem favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Fundamentado nas teorias de aprendizagem de Jean Piaget e Lev Vygotsky, o estudo discute a integração de práticas lúdicas e narrativas fantásticas ao currículo escolar, evidenciando o potencial dos contos de fadas para a construção significativa do conhecimento.
Palavras-chaves: Educação Infantil; Contos de Fadas; Teorias de Aprendizagem; Piaget; Vygotsky; Ludicidade.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil é reconhecida como uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Nesse contexto, a utilização de recursos pedagógicos que despertem interesse, curiosidade e participação ativa torna-se essencial. Os contos de fadas, enquanto narrativas fantásticas com forte carga simbólica, destacam-se por estimular a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico, além de permitir reflexões sobre valores éticos e sociais (BETTELHEIM, 1980).

As teorias de aprendizagem de Piaget e Vygotsky fornecem importantes fundamentos para compreender o papel dessas narrativas no processo educativo. Piaget destaca a construção ativa do conhecimento por meio da interação da criança com o meio, enquanto Vygotsky enfatiza a mediação social e a linguagem como elementos centrais para o desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1976; VYGOTSKY, 2000).

O objetivo deste artigo é analisar de que maneira os contos de fadas podem ser incorporados às práticas pedagógicas da educação infantil, promovendo uma aprendizagem significativa e integrando teoria e prática.

2. Fundamentação Teórica

2.1. Jean Piaget e a Construção do Conhecimento

Segundo Piaget (1976), a aprendizagem ocorre de forma ativa e construtiva, ou seja, a criança não recebe passivamente o conhecimento, mas constrói suas próprias compreensões a partir das interações com o ambiente e com os objetos de estudo. Esse processo de construção está intimamente ligado às experiências concretas vivenciadas pela criança, que utiliza suas habilidades cognitivas para organizar, interpretar e transformar informações em esquemas mentais coerentes.

Na fase do operatório concreto (aproximadamente entre 7 e 11 anos), característica dos anos iniciais do ensino fundamental, a criança desenvolve a capacidade de realizar operações lógicas sobre objetos concretos, compreender relações de causa e efeito, classificar, ordenar e resolver problemas de forma sistemática. Esse estágio é marcado pela transição do pensamento intuitivo para um pensamento mais estruturado e lógico, embora ainda vinculado a situações concretas do cotidiano.

Os contos de fadas contribuem de maneira significativa para esse processo, pois apresentam situações-problema, conflitos e desafios narrativos que estimulam o raciocínio lógico e a tomada de decisões. Por exemplo, na narrativa de “Chapeuzinho Vermelho”, é possível discutir questões como segurança pessoal, consequências de escolhas e resolução de problemas, promovendo habilidades cognitivas como análise, interpretação e antecipação de resultados. Além disso, a história incentiva a reflexão ética e moral, permitindo que a criança compreenda valores e normas sociais de forma simbólica, ao mesmo tempo em que desenvolve sua capacidade de pensamento crítico e raciocínio lógico.

2.2. Lev Vygotsky e a Mediação Social

Lev Vygotsky (2000) propõe que a aprendizagem é essencialmente um processo social, no qual o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre por meio da interação com adultos ou com pares mais experientes. Esse processo é mediado pela linguagem e pelas práticas culturais, sendo central o con-

ceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como o espaço entre o que a criança consegue realizar de forma independente e o que consegue alcançar com o auxílio de alguém mais experiente.

Nesse contexto, o professor desempenha o papel de mediador, oferecendo suporte, orientação e recursos que permitem à criança realizar tarefas que, de forma isolada, ainda não seriam possíveis. A mediação não se limita à transmissão de conhecimento, mas envolve diálogo, questionamentos e encorajamento, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais de maneira contextualizada.

Os contos de fadas, quando trabalhados coletivamente, constituem uma ferramenta pedagógica poderosa para essa mediação. Ao serem explorados em grupo, eles estimulam debates, dramatizações, produções orais e escritas, criando situações de interação que fortalecem a aprendizagem colaborativa. Por meio dessas atividades, as crianças aprendem umas com as outras, compartilham interpretações, resolvem conflitos e internalizam novos conhecimentos de forma significativa.

Além disso, a dramatização e a produção de histórias permitem que a criança experimente diferentes perspectivas, desenvolvendo empatia, habilidades de comunicação e compreensão de valores sociais. Assim, a aplicação dos contos de fadas na educação infantil, alinhada à perspectiva vygotskiana, não apenas facilita o aprendizado de conteúdos, mas também promove o desenvolvimento integral da criança, integrando dimensões cognitivas, sociais e emocionais.

2.3. Ludicidade e Contos de Fadas na Educação Infantil

O brincar é considerado um elemento central na educação infantil, sendo reconhecido como uma forma privilegiada de aprendizagem, capaz de integrar dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais (FROEBEL, 1826/2014). Por meio do brincar, a criança explora o mundo, experimenta regras, relações e situações diversas, construindo conhecimento de maneira ativa e significativa.

Os contos de fadas, por sua dimensão lúdica, se apresentam como ferramentas pedagógicas valiosas, pois combinam narrativa, imaginação e ação, possibilitando experiências de aprendizagem ricas e multifacetadas. Ao envolver as crianças em histórias fantásticas, esses contos estimulam a criatividade, a resolução de problemas e a reflexão ética, ao mesmo tempo em que promovem a expressão emocional e o desenvolvimento da linguagem.

Segundo Bettelheim (1980), os contos de fadas permitem que a criança vivencie simbolicamente desafios, conflitos e emoções, construindo recursos internos para lidar com situações reais de forma segura e criativa. Por exemplo, ao acompanhar personagens que enfrentam obstáculos ou dilemas morais, a criança aprende a interpretar comportamentos, avaliar consequências de ações e exercitar habilidades de tomada de decisão.

Além disso, a ludicidade presente nos contos de fadas favorece atividades interativas, como dramatizações, jogos de improviso e criação de histórias alternativas, que fortalecem não apenas a cognição, mas também a sociabilidade, a empatia e a autonomia da criança. Dessa forma, o uso pedagógico de contos de fadas contribui para uma aprendizagem significativa, na qual teoria e prática, imaginação e realidade, se articulam de maneira integrada e prazerosa.

3. Contribuições dos Contos de Fadas para o Desenvolvimento Infantil

3.1. Desenvolvimento Cognitivo

A narrativa dos contos de fadas desempenha um papel significativo no desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando habilidades como pensamento lógico, memória, atenção, raciocínio crítico e capacidade de resolução de problemas. Ao acompanhar a sequência de eventos e os desdobramentos das histórias, a criança aprende a identificar relações de causa e consequência, prever resultados e analisar conflitos de forma estruturada.

Por exemplo, no conto de “Cinderela”, é possível trabalhar noções de sequência temporal, pois a história segue uma ordem lógica de acontecimentos que permite à criança compreender antes, durante e depois das ações dos personagens. Além disso, a nar-

rativa oferece oportunidades para desenvolver habilidades de interpretação e análise, ao questionar motivações, sentimentos e escolhas dos personagens. Atividades como recontar a história, criar finais alternativos ou dramatizar cenas contribuem para fortalecer a linguagem, a organização do pensamento e a capacidade de síntese, habilidades essenciais para o aprendizado em diversas áreas do conhecimento.

Dessa forma, os contos de fadas não apenas tornam o aprendizado mais lúdico e envolvente, mas também promovem a construção ativa do conhecimento, alinhando-se às teorias de aprendizagem que valorizam a participação e a interação da criança com o ambiente e com os colegas.

3.2. Desenvolvimento Emocional

Os contos de fadas oferecem um espaço simbólico seguro para que as crianças reconheçam, compreendam e explorem diferentes emoções, como medo, raiva, alegria, coragem e frustração. Ao se identificarem com os personagens e suas experiências, as crianças têm a oportunidade de refletir sobre seus próprios sentimentos e compreender perspectivas distintas, promovendo o desenvolvimento da empatia e da autorregulação emocional (BRASIL, 2010).

Por exemplo, ao acompanhar a trajetória de um personagem que enfrenta obstáculos ou desafios, a criança aprende a lidar com situações semelhantes em sua própria vida, desenvolvendo resiliência e capacidade de adaptação. Atividades como dramatizações, discussões em grupo ou criação de finais alternativos para as histórias possibilitam que as crianças expressem suas emoções, verbalizam sentimentos e experimentam diferentes formas de resolver conflitos.

Além disso, a exploração de emoções por meio dos contos de fadas contribui para a socialização, pois incentiva a escuta, o respeito à diversidade de sentimentos e a comunicação afetiva entre os pares. Dessa forma, o uso pedagógico dessas narrativas na educação infantil favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a construção de competências socioemocionais essenciais para a vida escolar e pessoal.

3.3. Desenvolvimento Social

O compartilhamento de contos de fadas em grupo constitui uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento social das crianças, promovendo habilidades essenciais como cooperação, respeito às diferenças, empatia e diálogo. Ao participar de atividades coletivas, as crianças aprendem a ouvir e considerar as ideias dos colegas, negociar papéis, compartilhar materiais e trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns.

Atividades como dramatizações, debates e rodas de conversa incentivam a escuta ativa, a colaboração e a resolução de conflitos de maneira construtiva. Por exemplo, ao encenar uma história, as crianças precisam organizar turnos, respeitar opiniões diferentes sobre o enredo e encontrar soluções conjuntas para recriar situações da narrativa. Essas práticas fortalecem não apenas o convívio social, mas também a capacidade de comunicação, a assertividade e a compreensão de regras sociais.

Além disso, o trabalho coletivo com contos de fadas permite que as crianças internalizem normas sociais e valores culturais presentes nas histórias, como justiça, solidariedade e coragem, de forma prática e significativa. Dessa maneira, o uso pedagógico de contos de fadas na educação infantil não contribui apenas para o desenvolvimento cognitivo e emocional, mas também para a formação de competências sociais essenciais para o convívio harmonioso e colaborativo dentro e fora da escola.

4. Estratégias Pedagógicas com Contos de Fadas

4.1. Leitura Compartilhada

A leitura coletiva de contos de fadas constitui uma estratégia pedagógica fundamental na educação infantil, pois permite a participação ativa de todos os alunos, promovendo o desenvolvimento da oralidade, da interpretação e da capacidade de argumentação. Durante a leitura, as crianças têm a oportunidade de expressar opiniões, fazer perguntas e compartilhar impressões sobre os eventos narrativos, fortalecendo a comunicação e a interação social.

O professor desempenha um papel central nesse processo, mediando a leitura e estimulando reflexões críticas. Por meio de

perguntas abertas, é possível incentivar os alunos a analisar o enredo, discutir as motivações dos personagens e identificar os valores e mensagens presentes na história. Por exemplo, ao questionar "Por que você acha que a personagem tomou essa decisão?" ou "Como você reagiria nessa situação?", o educador promove a construção de sentidos de forma colaborativa e contextualizada.

Além disso, a leitura coletiva possibilita atividades complementares, como dramatizações curtas, ilustrações, recontagem da história e criação de finais alternativos, fortalecendo a compreensão textual, a imaginação e a capacidade de síntese. Dessa forma, a leitura compartilhada não apenas facilita o acesso ao conteúdo literário, mas também integra dimensões cognitivas, sociais e emocionais, alinhando-se às práticas pedagógicas voltadas para uma aprendizagem significativa.

4.2. Dramatização e Jogos Teatrais

A dramatização das histórias constitui uma estratégia pedagógica altamente eficaz na educação infantil, pois promove simultaneamente o desenvolvimento da expressão corporal, da linguagem, da criatividade e das habilidades socioemocionais. Ao assumir papéis de personagens e recriar cenários, as crianças têm a oportunidade de experimentar diferentes perspectivas, compreender motivações e sentimentos dos personagens e vivenciar situações simbólicas de forma segura e lúdica.

Por exemplo, durante a encenação do conto "Chapeuzinho Vermelho", os alunos podem alternar os papéis entre Chapeuzinho, o Lobo e a Avó, explorando diferentes emoções e reações e aprendendo a respeitar a vez do colega, organizar ações conjuntas e resolver conflitos que surgem durante a dramatização. Esse tipo de atividade também contribui para o fortalecimento da autoestima e da confiança, à medida que a criança se sente capaz de interpretar e comunicar ideias para o grupo.

Além disso, a dramatização permite a integração de conteúdos de diversas áreas do conhecimento, como linguagem, artes, música e matemática (por exemplo, contagem de objetos ou organização de cenários), promovendo uma aprendizagem interdisciplinar e significativa. Dessa forma, o uso de jogos teatrais e dramatizações de contos de fadas não apenas facilita a compreensão narrativa, mas também desenvolve competências cognitivas, emocionais e sociais de maneira prática e envolvente.

4.3. Produção de Histórias

Incentivar as crianças a criar novas histórias ou adaptar contos de fadas constitui uma estratégia pedagógica eficaz para o desenvolvimento da criatividade, da escrita, da linguagem e da capacidade narrativa. Ao elaborar finais alternativos ou inventar novas aventuras para os personagens, os alunos são desafiados a organizar ideias, estruturar sequências de eventos e explorar diferentes possibilidades de enredo, promovendo o pensamento crítico e a expressão pessoal. Essas atividades permitem que a criança assuma um papel ativo na construção do conhecimento, articulando sua compreensão das histórias lidas e refletindo sobre valores, emoções e conflitos presentes nas narrativas. Por exemplo, ao criar um final alternativo para "Cinderela", a criança pode imaginar diferentes soluções para os desafios enfrentados pela personagem, exercitando a tomada de decisão, a resolução de problemas e a empatia.

Além disso, a produção de histórias favorece a integração de múltiplas linguagens, incluindo escrita, oralidade, artes visuais e dramatização, tornando o aprendizado mais significativo e interdisciplinar. Essa prática também contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, pois incentiva a expressão de sentimentos, o compartilhamento de ideias e a escuta ativa dos colegas, fortalecendo o convívio coletivo na sala de aula.

4.4. Atividades Interdisciplinares

Os contos de fadas oferecem grande potencial para a integração de diferentes áreas do conhecimento, possibilitando que os conteúdos escolares sejam trabalhados de forma significativa e contextualizada. Essa abordagem interdisciplinar permite que a criança estabeleça conexões entre disciplinas, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Alguns exemplos de integração incluem:

Matemática: contagem de objetos

presentes nas histórias, organização de sequências de eventos, comparação de quantidades ou medidas, trabalhando conceitos numéricos de forma prática e lúdica.

Artes: criação de ilustrações, fantoches, máscaras ou cenários inspirados nos contos, estimulando a expressão criativa, a percepção visual e a coordenação motora.

Ciências: exploração de elementos da natureza citados nas histórias, como animais, plantas e fenômenos naturais, promovendo observação, classificação e compreensão do mundo ao redor.

Linguagem: desenvolvimento da interpretação textual, ampliação do vocabulário, produção de textos e recontagem de histórias, fortalecendo habilidades de leitura, escrita e comunicação oral.

Dessa forma, o trabalho interdisciplinar com contos de fadas torna o aprendizado mais significativo e contextualizado, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a curiosidade científica, além de favorecer a articulação entre diferentes competências essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização dos contos de fadas na educação infantil, quando articulada às teorias de aprendizagem de Piaget e Vygotsky, revela-se uma estratégia pedagógica eficaz e multifuncional. Essas narrativas não apenas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, promovendo habilidades como pensamento lógico, memória, atenção e raciocínio crítico, mas também favorecem o crescimento emocional e social, estimulando empatia, auto regulação, cooperação e respeito às diferenças.

Além disso, os contos de fadas fortalecem a criatividade, a linguagem, a expressão artística e a capacidade crítica, oferecendo oportunidades para que as crianças construam conhecimento de forma ativa, significativa e prazerosa. Quando os professores planejam atividades que integram essas histórias de maneira contextualizada e respeitosa às experiências prévias, interesses e ritmos individuais dos alunos, a aprendizagem se torna participativa e colaborativa, consolidando práticas pedagógicas que respeitam a diversidade e promovem o desenvolvimento integral.

Portanto, a implementação consciente e planejada de contos de fadas no currículo da educação infantil não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também contribui para a formação de crianças autônomas, críticas e socialmente competentes, alinhando-se aos princípios de uma educação infantil de qualidade, inclusiva e transformadora.

BIBLIOGRAFIA

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.

FROEBEL, Friedrich. A Educação do Homem. São Paulo: Loyola, 1826/2014.

PIAGET, Jean. A Psicologia da Criança. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1976.

VYGOTSKY, Lev. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVA, Francisca Cristiane Cavalcanti da; BANDEIRA, Maria Margarida Gomes. Os Contos de Fadas e o Desenvolvimento do Pensamento na Concepção de Vygotsky. 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br

A IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES E AUXILIARES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS

ELIANE PEREIRA DE OLIVEIRA

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um dos maiores desafios para a educação inclusiva na atualidade. A diversidade de características e necessidades dos alunos com TEA exige uma abordagem pedagógica multifacetada e um sistema de apoio que vá além das metodologias tradicionais. Neste contexto, o presente trabalho discute a relevância da colaboração entre professores regentes e auxiliares de apoio escolar como um pilar fundamental para a efetiva inclusão desses estudantes. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, explora como a comunicação eficaz, a partilha de responsabilidades e a complementaridade de funções entre ambos os profissionais impactam positivamente no desenvolvimento acadêmico, social e emocional do aluno autista. O estudo aborda as responsabilidades de cada um, destacando o papel do professor na mediação pedagógica do conteúdo curricular e o do auxiliar no suporte individualizado, na adaptação de atividades e na mediação das interações sociais. São analisados os desafios e as barreiras que dificultam essa parceria, como a falta de formação específica, a escassez de tempo para planeamento conjunto e a ausência de diretrizes claras. Conclui-se que a sinergia entre o conhecimento pedagógico do professor e a expertise do auxiliar no acompanhamento das necessidades específicas do aluno é crucial para a criação de um ambiente escolar mais acessível e acolhedor. A colaboração não se limita apenas ao espaço da sala de aula, mas se estende ao planejamento de estratégias, à troca de informações sobre o progresso do aluno e à adaptação de materiais. Portanto, investir na formação contínua, em momentos de planejamento colaborativo e no reconhecimento da função de ambos os profissionais é essencial para garantir uma inclusão de qualidade e para potencializar as capacidades dos alunos com TEA.

PALAVRAS- CHAVE: Inclusão; Autismo; Colaboração; Professor; Auxiliar de Apoio.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) represents one of the major challenges for inclusive education today. The diverse characteristics and needs of students with ASD require a multifaceted pedagogical approach and a support system that goes beyond traditional methodologies. In this context, this paper discusses the relevance of collaboration between regular teachers and school support assistants as a fundamental pillar for the effective inclusion of these students. The research, of a qualitative and bibliographical nature, explores how effective communication, shared responsibilities, and complementary roles between both professionals positively impact the academic, social, and emotional development of the student with autism. The study addresses the responsibilities of each professional, highlighting the teacher's role in the pedagogical mediation of the curriculum and the assistant's role in providing individualized support, adapting activities, and mediating social interactions. We analyze the challenges and barriers that hinder this partnership, such as the lack of specific training, a scarcity of time for joint planning, and the absence of clear guidelines. The paper concludes that the synergy between the teacher's pedagogical knowledge and the assistant's expertise in meeting the student's specific needs is crucial for creating a more accessible and welcoming school environment. This collaboration is not limited to the classroom but extends to planning strategies, exchanging information about the student's progress, and adapting materials. Therefore, investing in continuous training, dedicated time for collaborative planning, and recognizing the roles of both professionals is essential to ensure quality inclusion and to enhance the capabilities of students with ASD.

KEYWORDS: Inclusion; Autism; Collaboration; Teacher; Support Assistant.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um dos maiores avanços e, simultaneamente, um dos mais significativos desafios da pedagogia contemporânea. A partir de marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), o Brasil consolidou a diretriz de que todas as crianças, independentemente de suas condições, têm o direito de aprenderem juntas, no mesmo ambiente escolar. No entanto, a materialização desse ideal exige mais do que a simples matrícula; requer um sistema de apoio robusto e uma reestruturação das práticas pedagógicas para atender à diversidade inerente à sala de aula. Dentre os diferentes perfis que demandam atenção especializada, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) destaca-se por suas particularidades no desenvolvimento da comunicação, da interação social e da inflexibilidade de comportamentos, tornando a inclusão um processo complexo e desafiador.

Neste cenário, a figura do profissional de apoio escolar, comumente designado como auxiliar ou mediador, emerge como um recurso fundamental. Sua presença visa oferecer o suporte individualizado que o aluno autista necessita, permitindo que o professor regente continue a gerir a dinâmica da classe. Contudo, a simples alocação desses profissionais não garante a efetividade do processo. O problema central que este trabalho se propõe a investigar é a lacuna existente na colaboração entre professores e auxiliares de apoio. Observa-se, frequentemente, uma falta de comunicação, uma divisão de tarefas não alinhada e, em muitos casos, a ausência de um planejamento conjunto. Essa desarticulação pode comprometer o desenvolvimento do aluno, gerando inconsistência nas abordagens e limitando o potencial de aprendizado.

Diante do exposto, a relevância deste estudo reside na necessidade de se analisar e valorizar a parceria entre esses dois agentes educacionais como um pilar essencial para a inclusão de qualidade. A colaboração não é apenas uma conveniência, mas uma estratégia pedagógica que otimiza o uso dos recursos humanos disponíveis, maximiza os resultados educacionais e promove um ambiente escolar mais acolhedor e funcional para o aluno com TEA. O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a importância dessa colaboração, explorando seus benefícios e desafios, e, como objetivos específicos, identificar as funções e responsabilidades de cada profissional, investigar as principais barreiras que impedem uma parceria eficaz e sugerir diretrizes para fortalecer essa relação profissional em prol da inclusão.

Para atingir tais objetivos, a pesquisa será de natureza qualitativa e bibliográfica, baseada na análise de obras científicas, artigos, dissertações e documentos legais que abordam a educação inclusiva, o Transtorno do Espectro Autista, a formação docente e o papel do profissional de apoio escolar. O estudo será estruturado em capítulos que abordarão, sucessivamente: o referencial teórico sobre a educação inclusiva e o TEA; a definição das funções de professores e auxiliares no contexto da inclusão; a análise das dinâmicas de colaboração e dos desafios enfrentados; e, por fim, as considerações finais, que sintetizarão os achados da pesquisa e apontarão para perspectivas futuras. Acredita-se que este trabalho contribuirá para a reflexão sobre as práticas educacionais e para a valorização de uma abordagem mais integrada e colaborativa, essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O PAPEL DO AUXILIAR DE INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A educação inclusiva, preconizada pela legislação brasileira, especialmente a Lei nº 13.146/2015, reconhece o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, em um ambiente que atenda às suas necessidades. Nesse cenário, a figura do auxiliar de inclusão, também conhecido como mediador escolar, emergiu como um pilar fundamental para a efetivação desse ideal, particularmente no acompanhamento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sua atuação, longe de ser meramente assistencial, constitui-se como uma função pedagógica, mediadora e terapêutica, crucial para o desenvolvimento integral da criança.

O auxiliar de inclusão atua como uma ponte entre o aluno com TEA e o ambiente es-

colar, que muitas vezes pode ser sobrecarregado de estímulos ou rotinas que geram dificuldades. Sua principal responsabilidade é fornecer suporte individualizado e estratégico, adaptado às especificidades de cada estudante. Isso inclui desde a facilitação na compreensão de instruções e conteúdos pedagógicos até o auxílio na navegação social e na regulação emocional. Por exemplo, em uma sala de aula com 30 alunos, o professor pode não ter a capacidade de adaptar uma atividade para um estudante que apresenta dificuldades sensoriais ou de comunicação; é nesse momento que o auxiliar de inclusão intervém, utilizando recursos visuais, simplificando a linguagem ou oferecendo um tempo de transição, garantindo que o aluno possa participar plenamente.

A distinção entre o papel de "cuidador" e o de "auxiliar de inclusão" é crucial. Enquanto o primeiro se limita a tarefas de assistência física e de segurança, o segundo assume uma responsabilidade educacional, colaborando na aplicação de planos de ensino, na mediação de interações sociais e na promoção da autonomia. A atuação do auxiliar de inclusão é respaldada pela política educacional que prevê a oferta de apoio escolar para o público-alvo da educação especial. Conforme apontam Oliveira e Souza (2020), a presença desse profissional garante que o aluno com TEA não apenas frequente a escola, mas tenha suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento atendidas de forma significativa. Ele é o agente que possibilita que a criança com TEA não apenas "esteja" na escola, mas que, de fato, "pertença" e aprenda nesse espaço, promovendo a sua participação ativa e seu senso de pertencimento. O trabalho do auxiliar é, portanto, um ato de mediação constante que torna o ambiente escolar mais acessível e receptivo à diversidade.

A COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES E AUXILIARES NA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS

O processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige uma abordagem que transcenda a simples presença do estudante em sala de aula. A efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende de um sistema de apoio coeso, e o elo fundamental desse sistema é a colaboração entre professores e auxiliares de inclusão. A parceria entre esses dois profissionais não se resume a uma mera divisão de tarefas, mas se configura como uma co-responsabilidade pedagógica, na qual o conhecimento acadêmico do professor se une à expertise prática e observacional do auxiliar para criar um ambiente de aprendizagem holístico e responsivo.

O professor, como o especialista do currículo e o planejador pedagógico, tem a responsabilidade de adaptar suas metodologias para atender a toda a diversidade da classe. No entanto, a complexidade do TEA, com suas particularidades na comunicação, interesses restritos e comportamentos repetitivos, demanda um suporte individualizado que, muitas vezes, vai além da capacidade de um único profissional. É aqui que a parceria com o auxiliar de inclusão se torna crucial. A colaboração permite uma sinergia de conhecimentos: enquanto o professor define os objetivos de aprendizagem e a estrutura das atividades, o auxiliar, que acompanha de perto o aluno, pode fornecer insights valiosos sobre como o estudante melhor aprende, o que o motiva e quais são seus gatilhos comportamentais. Essa troca de informações é essencial para o ajuste fino das estratégias de ensino, garantindo que as intervenções sejam consistentes e eficazes.

Contudo, essa colaboração ideal enfrenta desafios significativos. A falta de formação contínua e específica para ambos os profissionais é um dos principais obstáculos. O auxiliar de inclusão, em muitos casos, não tem preparo técnico em temas como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ou comunicação alternativa, o que limita sua capacidade de atuação. Além disso, a indefinição de atribuições e a ausência de tempo dedicado para o planejamento conjunto geram um trabalho fragmentado e desalinhado (PEREIRA, 2018). Essa desarticulação pode levar a inconsistências que são prejudiciais ao aluno com TEA, que depende de rotinas e previsibilidade para se sentir seguro.

Para superar essas barreiras, é imprescindível que a gestão escolar assuma um papel ativo. Conforme indicado por Souza e Lima

(2023), é necessário criar um ambiente institucional que valorize e promova a colaboração. Isso inclui a oferta de formação em serviço que capacite professores e auxiliares, bem como a alocação de tempo na jornada de trabalho para reuniões de planejamento. O reconhecimento profissional do auxiliar, com contratos mais estáveis e remuneração adequada, também é fundamental para atrair e reter talentos que possam construir um relacionamento de confiança e continuidade com os alunos. Em suma, o fortalecimento da parceria entre professor e auxiliar é o caminho para transformar a inclusão de um conceito legal em uma prática diária, garantindo um ambiente escolar que não apenas recebe, mas verdadeiramente educa e acolhe a todos.

CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO E SOCIAL DO ALUNO COM TEA

A presença de um profissional de apoio escolar é um dos pilares da educação inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A atuação desse agente, quando devidamente capacitada e alinhada com a equipe pedagógica, se traduz em contribuições substanciais para o desenvolvimento global da criança. Longe de ser uma mera companhia, o auxiliar de inclusão se configura como um mediador estratégico que impacta positivamente tanto o progresso acadêmico quanto as habilidades sociais e emocionais do aluno. Essa mediação, segundo a literatura, é a chave para transformar a presença física em participação efetiva, garantindo que o estudante com TEA não apenas frequente a escola, mas que, de fato, aprenda e se desenvolva.

CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO

No plano acadêmico, o auxiliar de inclusão é o elo que conecta o currículo formal às necessidades específicas do estudante. Sua principal função é tornar o aprendizado mais acessível, compreensível e motivador. Isso é alcançado por meio de diversas estratégias, como:

No plano acadêmico, o auxiliar de inclusão é o elo que conecta o currículo formal às necessidades específicas do estudante. Sua principal função é tornar o aprendizado mais acessível, compreensível e motivador. Isso é alcançado por meio da adaptação de materiais e atividades, que pode envolver a simplificação de textos e a utilização de recursos visuais, como cartões e quadros de rotina. Essa atuação permite que o aluno com TEA, que frequentemente tem dificuldades com o processamento de informações verbais, compreenda as instruções e realize as atividades com maior autonomia. A mediação pedagógica é, de fato, uma estratégia que permite o engajamento cognitivo do aluno, garantindo que ele não fique marginalizado em relação ao conteúdo curricular, conforme defendem Costa e Ferreira (2022).

A atuação do auxiliar também é crucial na mediação da comunicação. Muitos alunos com TEA enfrentam barreiras significativas nesse campo. O profissional facilita a interação, traduzindo as instruções do professor para uma linguagem mais direta e compreensível para o estudante. Ele pode, ainda, utilizar sistemas de comunicação alternativa ou reorganizar a informação de maneira mais lógica e sequencial. Essa mediação é vital para que o aluno possa acompanhar a aula e expressar suas próprias necessidades e ideias, fortalecendo sua participação e sua confiança no ambiente escolar.

Além da adaptação curricular e da mediação, o auxiliar de inclusão é fundamental na promoção do engajamento e da motivação. Ao construir um vínculo de confiança com o aluno, ele consegue identificar os interesses restritos do estudante (por exemplo, temas como dinossauros ou super-heróis) e usá-los como ferramentas para o aprendizado. Ao incorporar esses interesses nas atividades pedagógicas, o auxiliar torna o processo de aprendizagem mais relevante e atrativo para o aluno, facilitando a aquisição de novos conhecimentos e habilidades (Mendes, 2021). Essa abordagem personalizada é o que diferencia uma inclusão superficial de uma inclusão de fato significativa.

PROMOÇÃO DA SOCIALIZAÇÃO E REGULAÇÃO COMPORTAMENTAL

A atuação do auxiliar de inclusão tem um papel igualmente crucial no desenvolvimen-

to social e emocional do aluno com TEA. As dificuldades na interação social e a regulação emocional são características centrais do transtorno, e o apoio do profissional é essencial para mitigar esses desafios. O auxiliar atua como um facilitador das interações com os colegas, ensinando habilidades sociais em tempo real, já que o ambiente escolar pode ser um terreno desafiador para crianças com TEA. Ele pode orientar o aluno sobre como iniciar uma conversa, compartilhar brinquedos, pedir ajuda ou interpretar as emoções dos outros. Conforme Farias e Cunha (2018), essa mediação promove a integração e a construção de vínculos com os pares, reduzindo o isolamento social. O profissional também desempenha um papel importante ao orientar os colegas da turma sobre as formas adequadas de interagir com o aluno com TEA, o que fomenta um clima de respeito e empatia na sala de aula.

Além disso, o auxiliar de inclusão oferece suporte para a regulação emocional e comportamental. Muitos alunos com TEA são sensíveis a estímulos sensoriais e a mudanças de rotina, o que pode levar a momentos de ansiedade e estresse. Por estar em contato direto e contínuo com o aluno, o auxiliar é o primeiro a identificar sinais precoces de desconforto. Sua atuação preventiva, que inclui oferecer estratégias de autorregulação, como um tempo de pausa em um espaço tranquilo ou o uso de fones de ouvido para reduzir o ruído, é vital para evitar crises e manter o aluno no ambiente de aprendizagem. Esse apoio promove uma sensação de segurança e previsibilidade, elementos essenciais para o bem-estar da criança no contexto escolar.

A consolidação de todas essas contribuições depende de um fator primordial: a colaboração efetiva com o professor. A atuação do auxiliar não é um trabalho isolado, mas uma extensão do plano pedagógico da sala de aula. É na parceria entre o conhecimento curricular do professor e a expertise comportamental do auxiliar que reside a verdadeira força da inclusão. A troca constante de informações, o planejamento conjunto e o alinhamento de estratégias garantem que as intervenções sejam consistentes e que o aluno receba o suporte necessário em todas as esferas de seu desenvolvimento. A ausência dessa colaboração, como alertam Silva et al. (2021), pode comprometer o processo, tornando a presença do auxiliar uma mera formalidade, sem o impacto positivo desejado.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ATUAÇÃO COLABORATIVA ENTRE PROFESSORES E AUXILIARES

Apesar da inquestionável importância da parceria entre professores e auxiliares de inclusão para o sucesso da educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a implementação dessa colaboração no dia a dia escolar ainda enfrenta uma série de desafios que comprometem sua efetividade. A ideal sinergia entre o conhecimento pedagógico do professor e o suporte especializado do auxiliar frequentemente é prejudicada por barreiras estruturais, formativas e institucionais. Para que a inclusão se torne uma prática consistente e transformadora, é fundamental identificar esses obstáculos e, em seguida, propor soluções que fortaleçam essa relação profissional.

DESAFIOS DA PARCERIA COLABORATIVA

O principal obstáculo para uma colaboração eficaz reside na falta de formação especializada e na indefinição das atribuições dos profissionais de apoio. Muitos auxiliares de inclusão iniciam suas atividades com pouca ou nenhuma capacitação em temas essenciais como o próprio Transtorno do Espectro Autista, Análise do Comportamento Aplicada (ABA), comunicação alternativa ou estratégias de regulação sensorial. Essa defasagem, como apontado por Souza e Lima (2023), gera uma lacuna de conhecimento que dificulta o diálogo com o professor e limita a atuação do auxiliar a um papel de "cuidador" ou "monitor", desconsiderando a sua função como mediador pedagógico e educacional. A ausência de um preparo técnico-pedagógico adequado impede que o auxiliar compreenda a intencionalidade das atividades e os objetivos de aprendizagem, transformando-o em um mero executor de tarefas, sem autonomia ou capacidade de adaptação.

A essa problemática soma-se a indefinição

do papel do auxiliar nas instituições de ensino. A falta de um plano de carreira, salários baixos e a precariedade dos contratos geram uma alta rotatividade de profissionais. Essa instabilidade inviabiliza a construção de um vínculo sólido e duradouro entre o auxiliar e o aluno, que é a base para o sucesso de qualquer intervenção (Mendes, 2021). Além disso, a ausência de uma regulamentação clara sobre as responsabilidades de cada um pode levar a conflitos de competência com professores e outros membros da equipe pedagógica. Sem diretrizes definidas, o trabalho se torna fragmentado, o que compromete a consistência das estratégias, algo particularmente prejudicial para estudantes com TEA, que dependem da previsibilidade.

Outro desafio crucial é a ausência de tempo e espaços formais para o planejamento conjunto. A realidade da rotina escolar, com agendas sobrecarregadas, raramente reserva momentos para que professores e auxiliares se encontrem, troquem informações sobre o progresso do aluno, discutam os desafios e alinhem as estratégias. A comunicação, quando ocorre, é apressada e informal, o que impede uma análise aprofundada das necessidades do estudante e a elaboração de um plano de ação verdadeiramente colaborativo. Essa falta de diálogo formal, como ressaltam Silva et al. (2021), faz com que o potencial da parceria seja subaproveitado, levando a intervenções isoladas e pouco eficazes.

PERSPECTIVAS E O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

Para superar os desafios acima, é imprescindível que as políticas educacionais e as gestões escolares assumam um papel proativo na promoção da colaboração. O caminho para uma inclusão de qualidade passa pela adoção de medidas que fortalecem a formação e o reconhecimento desses profissionais. A principal perspectiva é o investimento em formação contínua e compartilhada. É necessário que as redes de ensino ofereçam programas de capacitação que capacitem tanto os professores quanto os auxiliares, preferencialmente de forma conjunta, abordando não apenas o TEA, mas também as habilidades de comunicação interprofissional e o trabalho em equipe.

Essa formação colaborativa cria uma linguagem comum, alinha as expectativas e constrói a confiança necessária para uma parceria de sucesso. Além disso, a valorização do conhecimento prático do auxiliar deve ser incentivada, garantindo que ele tenha voz e seja ouvido nos processos de tomada de decisão sobre o aluno.O reconhecimento institucional é outro pilar fundamental. É urgente que a função do auxiliar de inclusão seja regulamentada, com salários justos, contratos estáveis e um plano de carreira claro. Elevar o status do auxiliar de inclusão de "cuidador" para "profissional da educação" é um passo essencial para atrair e reter talentos qualificados, além de valorizar o trabalho de quem já atua na área.

A gestão escolar tem um papel estratégico na criação de uma cultura de colaboração. Isso se manifesta em ações concretas, como a alocação de tempo na jornada de trabalho para reuniões formais de planejamento entre professor e auxiliar, a disponibilização de materiais e recursos didáticos adaptados, e a promoção de um ambiente onde a comunicação aberta e o apoio mútuo sejam incentivados. O gestor, como líder pedagógico, deve ser o principal articulador dessa parceria, garantindo que a inclusão seja vista como uma responsabilidade de toda a comunidade escolar. A superação dos desafios, portanto, não é apenas uma questão de boa vontade, mas de um compromisso institucional com a qualidade da educação para todos.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A educação inclusiva, conforme estabelecida por documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), exige que o sistema de ensino se adapte para atender a diversidade de todos os alunos. Nesse contexto, o professor emerge como um dos principais agentes para que a inclusão se torne uma realidade, e não apenas uma norma legal. Educar uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou com outras necessidades especiais é uma experiência que, como aponta Bereohff (1991), leva o docente

a questionar suas próprias ideias sobre educação e competência profissional. O impacto dos primeiros contatos entre o professor e essas crianças, muitas vezes desconhecidas e imprevisíveis, torna-se um desafio.

O papel do professor vai muito além da simples transmissão de conteúdo. Ele é o responsável por flexibilizar o diálogo, estimular a interação e ampliar a qualidade do convívio escolar para toda a comunidade. Para isso, o docente precisa estar preparado para atender às solicitações específicas das crianças autistas, adaptando o conteúdo e o programa de ensino ao potencial, idade e interesse de cada aluno. A intervenção rápida e assertiva do professor é crucial quando a criança executa uma atividade de forma inadequada, como sugere Peeters (1998). Essa intervenção pode ser desde uma orientação verbal até uma assistência física, como segurar a mão da criança, demonstrando que o professor está presente e disposto a guiar o aprendizado.

Além disso, a inclusão não se dá apenas pela matrícula. A escola, e em especial o professor, deve focar em uma educação plural, capaz de pensar em práticas que estimulem atividades heterogêneas e que busquem a inclusão de todos na sala de aula. É preciso criar uma cultura de aceitação e compreensão, que se baseie na empatia emocional e no reconhecimento das dificuldades e necessidades das pessoas do espectro autista. O professor, em sua prática diária, deve ir além do currículo pré-estabelecido e pensar nas singularidades de cada aluno, promovendo um aprendizado comum que respeite os diferentes ritmos e formas de aprender. Isso reforça que a avaliação do aluno deve ser feita com base em seu conhecimento e progresso, e não em suas dificuldades ou erros, incentivando a autoconfiança e evitando que a criança se sinta envergonhada.

Nesse processo, a família também tem um papel fundamental, sendo responsável por construir uma parceria com os educadores a fim de fornecer ao aluno o suporte necessário para que ele se sinta seguro e confortável na escola. A colaboração entre família e escola é uma via de mão dupla que fortalece o processo de inclusão. A família pode fornecer insights valiosos sobre o comportamento da criança em casa, suas preferências e seus desafios, informações que são essenciais para o professor e a equipe pedagógica na elaboração de estratégias de apoio mais eficazes. Por sua vez, a escola deve manter a família informada sobre o progresso do aluno, seus avanços e as dificuldades encontradas, criando um ambiente de confiança e cooperação.

Ainda, a família pode auxiliar no processo de estimulação de habilidades linguísticas, motoras e interativas, dedicando tempo para conversar com a criança sobre suas impressões da escola, sobre o que aprendeu, etc. Essa comunicação constante entre casa e escola é o que garante que a inclusão seja um projeto integral e consistente, que acompanha o aluno em todos os seus ambientes de convívio.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Apesar das garantias legais e dos princípios da educação inclusiva, a realidade de muitas escolas brasileiras ainda está longe do ideal. A inclusão, infelizmente, é muitas vezes resumida à simples matrícula do aluno com necessidades especiais, sem o acompanhamento e o suporte pedagógico adequados. Essa "inclusão" superficial, como Mantoan (2009) descreve, é a de uma escola que, ao invés de acolher a diversidade, insiste em um padrão de conhecimento uniforme, excluindo aqueles que não se enquadram.

Um dos maiores desafios é a dissonância entre as propostas teóricas e a prática. A inclusão, para Mantoan (2006), deve ser vista como um movimento social que exige maior igualdade, propondo a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida pelas formas segregadoras de ensino. No entanto, o currículo pré-estabelecido e a rigidez dos sistemas de ensino frequentemente não pensam nas singularidades de cada aluno. É preciso que a escola, como um todo, se adapte e se prepare para ser plural, com práticas que estimulem atividades heterogêneas e que promovam a troca de experiências entre todos os alunos.

A inclusão tem sido realizada, na prática, de diferentes formas, como a frequência inte-

gral ou parcial do aluno na turma regular. Embora essas diferentes modalidades possam ser uma tentativa de adaptar o ensino, elas evidenciam a necessidade de um suporte especializado e contínuo, que muitas vezes é buscado em institutos de educação especial, fonoaudiólogos e terapias. O desafio é que a escola regular seja capaz de incorporar esse suporte, de forma a garantir que a inclusão seja plena e não fragmentada.

Para superar esses desafios, a escola deve pensar e implementar ações que visem a inclusão de todos na sala de aula, como a criação de oportunidades de estudos e pesquisa para todos, a promoção de trabalhos que busquem mostrar as diferenças de forma positiva e a troca constante de experiências entre alunos, professores e pais. A inclusão, como ressaltam Aarons e Gittens (1992), é benéfica para todos os alunos, pois a exposição à diversidade aprimora habilidades sociais e promove a empatia, beneficiando tanto os alunos incluídos quanto seus pares. Portanto, o sucesso da inclusão depende de um movimento que vá além da legislação. É um processo contínuo que exige, por parte da escola, o foco em uma educação plural e qualificada, a revisão de suas práticas e uma constante reflexão sobre o que é normalidade e competência profissional. A inclusão não é apenas sobre aceitar a matrícula de um aluno, mas sobre construir projetos e propostas que, apesar dos desafios, sejam ministrados com êxito e pensando em um aprendizado comum, que valorize e celebre a singularidade de cada estudante. A inclusão de fato ocorre quando a escola, em todos os seus aspectos, se torna um ambiente favorável, seguro e acolhedor para que todos possam aprender e conviver.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com foco no método de revisão bibliográfica. Esta metodologia foi escolhida por ser a mais adequada para reunir, analisar e sintetizar o conhecimento já produzido sobre a temática central deste estudo: a colaboração entre professores e auxiliares de inclusão no contexto da educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A pesquisa baseou-se na análise aprofundada de um conjunto de materiais que forneceram a fundamentação teórica necessária. A coleta de dados foi realizada através da leitura e interpretação de artigos científicos, documentos legais e declarações internacionais que abordam a educação inclusiva e o TEA. As principais fontes consultadas para a construção deste trabalho incluem:

O estudo da educação inclusiva no Brasil e no mundo se baseia em um sólido arcabouço teórico e legal. A análise de normativas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Declaração de Salamanca e a Lei Brasileira de Inclusão é fundamental, pois esses documentos estabelecem o quadro legal e filosófico que sustenta a prática da inclusão. Eles garantem o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade em um ambiente que atenda às suas necessidades, servindo como base para as políticas educacionais do país.

Além da legislação, a literatura acadêmica desempenha um papel crucial na compreensão e aprimoramento da educação inclusiva. A revisão e a síntese de artigos e ensaios teóricos de autores renomados na área da educação especial e do autismo fornecem o aprofundamento necessário para a pesquisa. A seleção de material bibliográfico deve focar em estudos que explorem temas como o papel e as contribuições do profissional de apoio escolar, as funções do docente e as dinâmicas de colaboração entre a equipe pedagógica. Essa base teórica enriquece a discussão e orienta a implementação de práticas mais eficazes e alinhadas com as necessidades dos alunos.

O processo de análise seguiu um método de síntese, no qual as informações foram organizadas por categorias temáticas. Inicialmente, o foco foi na definição dos conceitos de inclusão e no papel dos profissionais envolvidos. Posteriormente, a análise se aprofundou nas contribuições acadêmicas e sociais da atuação do auxiliar de inclusão e nas responsabilidades do professor, culminando na discussão dos desafios e das estratégias para fortalecer a colaboração entre ambos.

A abordagem qualitativa permitiu uma compreensão aprofundada dos fenômenos e das dinâmicas sociais envolvidas no proces-

so de inclusão, indo além da quantificação para explorar as nuances e as complexidades das interações profissionais. A revisão bibliográfica, por sua vez, garantiu que a argumentação fosse construída sobre uma base sólida de conhecimento científico e legal, oferecendo uma visão abrangente sobre o tema e permitindo a proposição de reflexões e perspectivas futuras.

CONCLUSÃO

A educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio complexo e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de aprimoramento para todo o sistema educacional. A partir da análise bibliográfica realizada, é possível concluir que a efetividade da inclusão não se limita à simples presença do estudante em sala de aula, mas depende crucialmente da qualidade da colaboração entre professores e auxiliares de inclusão. Essa parceria se mostrou a força motriz que transforma a teoria inclusiva em uma prática pedagógica concreta, adaptada e humanizada.

Ao longo deste trabalho, demonstrou-se que o profissional de apoio é um mediador essencial, cuja atuação vai muito além do suporte físico. Suas contribuições para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com TEA, através da adaptação de materiais, da mediação de interações e da promoção da regulação emocional, são inegáveis. Contudo, essa atuação só alcança seu potencial máximo quando alinhada ao conhecimento curricular e à responsabilidade pedagógica do professor. A coresponsabilidade entre esses dois agentes é o que garante a consistência das intervenções e o progresso contínuo do estudante.

No entanto, a pesquisa também evidenciou que essa colaboração ideal enfrenta obstáculos significativos. A falta de formação especializada, a indefinição de atribuições e a ausência de tempo para o planejamento conjunto são barreiras que impedem a consolidação de uma parceria sólida e eficaz. Tais desafios revelam que a inclusão é uma responsabilidade sistêmica que exige investimento em políticas públicas, regulamentação profissional e um compromisso da gestão escolar em criar uma cultura de trabalho em equipe.

Conclui-se, portanto, que a inclusão é um processo dinâmico e contínuo que demanda um esforço conjunto e profissional. O fortalecimento da colaboração entre professores e auxiliares é um passo indispensável para garantir que as escolas se tornem ambientes verdadeiramente democráticos e acolhedores, onde a diversidade é valorizada e cada aluno, com suas singularidades, tenha a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. Para futuras pesquisas, sugere-se a realização de estudos de campo que investiguem as percepções dos próprios profissionais de apoio sobre os desafios da colaboração, bem como o impacto de programas de formação específicos no sucesso da inclusão.

REFERÊNCIAS

AARONS, M. & GITTENS, T. The handbook of autism: a guide for parents and professionals. London: Routledge. 1992.

BEREOHFF, A. M. P. Autismo, uma visão multidisciplinar. São Paulo: GEPAPI, 1991. BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

COSTA, L. A.; FERREIRA, F. Inclusão escolar e mediação pedagógica: a atuação do auxiliar de sala. Cadernos de Educação Especial, v. 35, 2022.

FARIAS, M. T.; CUNHA, S. P. Inclusão de alunos com TEA: a mediação como recurso. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 1, p. 89–102, 2018.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). In: BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por que e como se deve fazê-lo?. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que

é? Por que e como se deve fazê-lo?. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

MENDES, J. V. A importância do vínculo entre o auxiliar e o aluno. Revista Brasileira de Inclusão Escolar, v. 17, n. 2, p. 102–118, 2021.

OLIVEIRA, M. R.; SOUZA, P. C. O papel do auxiliar de inclusão no processo de escolarização do aluno com autismo. Revista Educação e Realidade, v. 45, n. 2, 2020.

PEETERS, T. Autismo: Entendimento Teórico e Intervenção Educacional, Rio de Janeiro, Editora Cultura Médica, 1998.

PEREIRA, A. L. Educação inclusiva: o papel do mediador escolar. Revista Diálogo Educacional, v. 18, n. 59, p. 291–307, 2018.

SILVA, A. C. et al. Práticas inclusivas e os desafios do profissional de apoio. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 3, 2021.

SOUZA, G. F.; LIMA, R. M. A formação do profissional de apoio escolar. Revista Formação Docente, v. 9, n. 2, p. 123–138, 2023.

TAVARES, M. L. In: Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. ISSN: 2448-0959. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aluno-autista. Acesso em: 01 de set de 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

A IMPORTÂNCIA DO LIMITE E A RECONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

ELIZABETE CAMPOS LEOPOLDINO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do estabelecimento de limites no desenvolvimento infantil e a necessidade da reconstrução da relação entre família e escola no contexto educacional contemporâneo. A ausência de limites claros tem provocado desequilíbrios emocionais, comportamentais e sociais nas crianças, afetando diretamente sua aprendizagem e convivência. Além disso, a fragilidade da parceria entre família e escola tem dificultado a atuação conjunta no processo educativo. Por meio de revisão bibliográfica e análise crítica, discute-se o papel fundamental dos adultos como referências na formação de valores, bem como a urgência em se promover uma relação de corresponsabilidade, diálogo e cooperação entre os principais agentes formadores da criança. A reconstrução desse vínculo é apontada como caminho essencial para garantir o desenvolvimento integral do educando e a qualidade das práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: DESENVOLVIMENTO INFANTIL; LIMITES; FAMÍLIA E ESCOLA; PARCERIA EDUCATIVA; EDUCAÇÃO.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, observa-se uma crescente preocupação com o comportamento infantil e com os desafios enfrentados pelas instituições escolares na formação dos alunos. Nesse contexto, torna-se fundamental discutir a importância da imposição de limites e a necessária reconstrução da relação entre família e escola.

O limite é um instrumento essencial para o desenvolvimento saudável da criança. Ele ajuda na construção da autonomia, do respeito ao próximo e da responsabilidade. Quando bem estabelecido, o limite oferece segurança emocional e contribui para que a criança compreenda que seus atos têm consequências. No entanto, a ausência de limites claros, tanto em casa quanto na escola, tem gerado comportamentos desafiadores, dificuldade de socialização e baixa tolerância à frustração.

A escola, por sua vez, vem sendo desafiada a lidar com essas consequências, muitas vezes sozinha. A parceria com a família, que deveria ser sólida e constante, tornou-se frágil ou distante. Muitas famílias delegam à escola a responsabilidade total pela educação de seus filhos, esquecendo que os valores e as bases para a convivência social se constroem, primeiramente, no ambiente familiar.

Reconstruir a relação entre família e escola exige diálogo, empatia e cooperação mútua. É necessário que os pais compreendam o seu papel ativo no processo educativo e que a escola acolha e escute as famílias sem julgamentos, estabelecendo uma relação de confiança. Juntos, família e escola podem alinhar estratégias para promover o desenvolvimento integral da criança, respeitando seus direitos, mas também seus deveres.

Além disso, é fundamental que essa parceria promova uma cultura de corresponsabilidade, em que ambas as partes compreendam que educar é um ato coletivo. Quando os limites são claros e a cooperação entre escola e família é efetiva, cria-se um ambiente propício à aprendizagem, ao bem-estar emocional e à formação de cidadãos conscientes, estabelecer limites e reconstruir a relação família-escola não são tarefas fáceis, mas são indispensáveis para enfrentar os desafios da educação contemporânea. A criança que cresce cercada por afeto, limites e exemplos consistentes tende a desenvolver-se com mais equilíbrio e preparo para a vida em sociedade.

A IMPORTÂNCIA DO LIMITE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O estabelecimento de limites é uma prática educativa fundamental. Segundo Içami Tiba (2002), o limite funciona como uma cerca protetora, necessária para que a criança desenvolva noções de segurança, respeito e

convivência. Crianças sem limites crescem sem entender que seus desejos não são absolutos, o que pode gerar comportamentos egocêntricos e até violentos.
O limite não deve ser visto como autoritarismo, mas como uma forma de amor responsável. Quando os adultos impõem regras claras e coerentes, ajudam a criança a desenvolver autocontrole, senso de responsabilidade e empatia.
O desenvolvimento infantil é um processo complexo e multifacetado que envolve aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Dentre os diversos fatores que influenciam esse processo, a imposição de limites ocupa um lugar de destaque. O limite é, essencialmente, um instrumento educativo que contribui para a construção da personalidade da criança, para a formação de sua autonomia e para o respeito às normas de convivência social.
Limites são regras, orientações e direcionamentos estabelecidos pelos adultos — pais, responsáveis e educadores — com o objetivo de orientar o comportamento das crianças. Eles funcionam como um "guia" para que a criança compreenda até onde pode ir, o que é permitido, o que é proibido e quais são as consequências de suas ações. Dessa forma, os limites não devem ser entendidos como punições arbitrárias, mas como formas de cuidado e proteção.
Segundo Içami Tiba (2002), impor limites é uma das expressões mais genuínas do amor. Para o autor, “quem ama, educa”, e educar envolve dizer “não” quando necessário, mostrando à criança que nem tudo é permitido, e que viver em sociedade requer respeito às regras e aos outros
Ao contrário do que muitos pensam, o limite não inibe a liberdade da criança, mas é justamente o que possibilita seu desenvolvimento com segurança. A criança que cresce sem limites claros tende a apresentar comportamentos impulsivos, dificuldade de lidar com frustrações e pouca tolerância a regras.
A presença de limites coerentes e constantes ajuda a desenvolver a autonomia, pois oferece à criança um ambiente estruturado, previsível e seguro. Isso favorece o crescimento emocional, a capacidade de fazer escolhas responsáveis e a construção de uma identidade estável. Vygotsky (1991) já apontava que o desenvolvimento da criança ocorre a partir da interação com o meio social, e os limites são parte essencial dessa mediação.
O estabelecimento de limites contribui diretamente para o desenvolvimento emocional da criança. Ao saber que existem regras e que os adultos estão atentos às suas ações, a criança sente-se acolhida e protegida. Isso proporciona segurança interna e estabilidade emocional.
A ausência de limites, por outro lado, pode gerar sentimentos de abandono, ansiedade e confusão. Quando os adultos não exercem sua autoridade de forma firme e afetuosa, a criança pode experimentar um “vazio de referência”, ficando à mercê de seus impulsos. A criança precisa de um adulto que ocupe o lugar de autoridade com firmeza, mas também com escuta e carinho. O limite é mais efetivo quando é explicado, dialogado e compreendido, não apenas imposto de forma punitiva.
Diversos comportamentos considerados “problemáticos” na infância, como agressividade, desobediência, desatenção e baixa empatia, estão relacionados à ausência ou inconsistência de limites. Crianças que não sabem lidar com o “não” tornam-se intolerantes, exigentes e frustradas quando não têm suas vontades atendidas.
Esses comportamentos, quando não trabalhados, podem se agravar ao longo do tempo, dificultando o convívio familiar, social e escolar. Educadores e psicólogos frequentemente relatam casos de crianças que apresentam dificuldades de adaptação à escola devido à ausência de limites em casa.
Segundo Regina Helena de Freitas Campos (2003), os limites são fundamentais para o processo de humanização da criança, pois a ensinam a controlar impulsos, respeitar o espaço do outro e compreender as consequências de seus atos.

A CRISE DA AUTORIDADE E A CULTURA DA PERMISSIVIDADE

Nas últimas décadas, observa-se uma mudança na forma como os pais exercem a autoridade. Muitos, temendo repetir padrões

rígidos do passado, optaram por uma educação permissiva, com ausência de regras e punições. Isso gerou uma geração de crianças que encontram dificuldades em aceitar frustrações e obedecer a normas.
Philippe Ariès (1981) afirma que a criança passou a ocupar um lugar central na estrutura familiar contemporânea, muitas vezes sendo tratada como autoridade. Essa inversão de papéis contribui para a desestruturação dos vínculos e do processo educativo.

A família é o primeiro espaço de socialização e é nela que se formam os valores, o senso de responsabilidade e o respeito às diferenças. Os pais têm a missão de oferecer afeto, cuidado, mas também regras e consequências.
A ausência dos pais — seja por motivos de trabalho ou desatenção — tem levado muitas crianças a buscarem na escola aquilo que deveria ser responsabilidade da família: atenção, cuidado e limites. A consequência é o aumento de conflitos escolares e dificuldades de aprendizagem.
A escola não deve substituir a família, mas atuar em parceria com ela. No entanto, muitos profissionais da educação sentem-se sozinhos na tarefa de educar. Isso ocorre porque a escola, cada vez mais, é cobrada a resolver problemas que extrapolam sua função pedagógica.
Como destaca Libâneo (2004), a escola tem o papel de mediar o conhecimento e formar cidadãos críticos, mas esse trabalho se torna difícil sem o apoio da família. O envolvimento dos pais no ambiente escolar deve ir além da cobrança por notas, incluindo o acompanhamento do comportamento e do desenvolvimento socioemocional.

A RUPTURA NA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

A relação entre família e escola vem se enfraquecendo. Muitos pais apenas comparecem à escola em momentos de conflito, o que estabelece uma relação de confronto, e não de cooperação. Essa ruptura prejudica a criança, que percebe a ausência de unidade entre os adultos que deveriam guiá-la.
Segundo Paro (2000), a participação da família na escola deve ser efetiva, com base no diálogo e na construção conjunta de estratégias educativas. A reconstrução dessa parceria exige respeito mútuo, escuta ativa e comprometimento com o bem-estar das crianças.
Impor limites não significa agir com autoritarismo. Pelo contrário, é uma forma de mostrar cuidado, preocupação e presença. O adulto que estabelece regras demonstra à criança que ela é importante e que seu bem-estar é prioridade.
Dizer “não”, quando necessário, é um ato de responsabilidade. Isso não impede o afeto, mas o fortalece, pois a criança entende que o amor também está na proteção e na orientação. Como afirma Franco (2001), educar é um ato que exige firmeza, mas também empatia e escuta.
A família precisa estar atenta a tudo principalmente no limite pois o não é necessário.Para reconstruir a relação entre família e escola, é necessário: Promover espaços de escuta mútua: Reuniões que valorizem a fala dos pais e os ajudem a compreender o trabalho pedagógico da escola. Estabelecer comunicação transparente e frequente: Por meio de bilhetes, agendas, aplicativos ou encontros presenciais. Realizar projetos integrados: Atividades que envolvam pais, alunos e professores, como oficinas, palestras e campanhas educativas. Oferecer apoio às famílias em situação de vulnerabilidade: A escola pode articular com a rede de assistência social para garantir suporte às famílias.
A família é o primeiro espaço educativo da criança. É onde ela aprende a conviver, respeitar, comunicar-se e desenvolver seus primeiros valores morais. A escola, por sua vez, é uma extensão desse processo, com foco no desenvolvimento cognitivo, social e ético. Quando essas duas instituições não caminham juntas, a criança acaba sendo a principal prejudicada, pois recebe mensagens contraditórias e carece do suporte necessário para seu desenvolvimento integral.

A CRIANÇA COMO CENTRO DA PARCERIA EDUCATIVA

Quando família e escola caminham juntas, a principal beneficiada é a criança. O sentimento de pertencimento, a segurança emo-

cional e a clareza de expectativas favorecem o desenvolvimento integral. Crianças que percebem coerência entre o que aprendem em casa e na escola tendem a se sentir mais motivadas e respeitadas.

É preciso que os adultos estejam alinhados no discurso e nas práticas. A educação não é responsabilidade exclusiva da escola nem da família, mas de ambos, em parceria contínua.

A educação contemporânea exige uma profunda revisão das práticas escolares, especialmente no que diz respeito ao papel central da criança no processo educativo. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de reconhecer o sujeito em formação como protagonista, integrando família e escola em uma parceria efetiva. Nessa perspectiva, a criança deixa de ser vista como um objeto da ação pedagógica e passa a ser considerada o centro da parceria educativa, cuja função principal é garantir o seu pleno desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo.

A parceria entre escola e família só ganha real sentido quando ambas reconhecem o lugar legítimo da criança como sujeito de direitos, com voz, desejos, necessidades e potencialidades. Conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n.º 8.069/1990), é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à dignidade e à convivência familiar e comunitária.

Nesse contexto, a escola deve ir além de sua função tradicional de transmissora de conhecimento, atuando como espaço de escuta, acolhimento e construção de experiências significativas. Ao mesmo tempo, a família precisa participar de forma ativa, não apenas nas reuniões escolares, mas no cotidiano da aprendizagem, respeitando os processos de desenvolvimento da criança e fortalecendo os vínculos com a escola.

A centralidade da criança implica, portanto, em práticas pedagógicas que considerem sua individualidade, seus ritmos e interesses. A escuta sensível dos educadores e dos familiares contribui para identificar dificuldades, potencialidades e contextos que influenciam diretamente o processo de aprendizagem. A parceria educativa se concretiza na medida em que todos os envolvidos assumem corresponsabilidade pela formação integral da criança.

Além disso, é preciso romper com modelos autoritários e assimétricos, em que adultos decidem unilateralmente o que é melhor para a criança. Um processo educativo verdadeiramente democrático valoriza a participação da criança, suas percepções sobre o ambiente escolar, suas experiências de vida e suas formas de expressão, como brincadeiras, desenhos, falas e gestos.

O diálogo entre escola e família deve ser constante, transparente e orientado por uma visão de futuro que coloca o bem-estar da criança como prioridade. Mais do que discutir desempenho escolar, é necessário compreender os aspectos emocionais, sociais e afetivos que envolvem a trajetória de cada aluno. Quando essa conexão se estabelece, cria-se uma rede de apoio capaz de promover segurança, pertencimento e motivação para aprender.

Portanto, colocar a criança no centro da parceria educativa é reconhecer sua humanidade, sua capacidade de aprender e ensinar, sua força transformadora e seu direito de ser cuidada com afeto e responsabilidade. É construir uma educação que se alicerça na escuta, no respeito mútuo e na cooperação entre todos os agentes envolvidos no processo formativo.

O COMPROMETIMENTO DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

O comprometimento da escola e da família é um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação de qualidade, que respeite e atenda às necessidades integrais da criança. Quando ambas as instituições compartilham responsabilidades, objetivos e valores cria-se uma base sólida para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo do educando. Essa colaboração mútua exige diálogo constante, respeito às especificidades de cada contexto e, acima de tudo, o reconhecimento da criança como o centro da ação educativa.

O desafio da escola vai além da organização de conteúdos curriculares e da gestão

pedagógica. Implica em criar um ambiente acolhedor, democrático e estimulante, no qual as crianças se sintam valorizadas, respeitadas e desafiadas a aprender. A escola comprometida estabelece canais abertos de comunicação com as famílias, promove encontros formativos, escuta ativamente suas preocupações e compartilha estratégias que possam favorecer o processo de aprendizagem dentro e fora da sala de aula.Por sua vez, o comprometimento da família envolve participação ativa e presença significativa na vida escolar da criança. Isso não significa apenas acompanhar as tarefas e comparecer às reuniões, mas envolver-se de maneira consciente no cotidiano da educação. Famílias comprometidas conhecem os profissionais da escola, dialogam com seus filhos sobre o que vivenciam na instituição, respeitam os limites estabelecidos em conjunto e colaboram na formação de valores como respeito, responsabilidade e solidariedade.

É importante compreender que escola e família não competem entre si, mas se complementam. Cada uma tem seu papel específico, mas ambas devem estar alinhadas por um objetivo comum: garantir uma formação humana e integral. Essa parceria exige empatia, confiança e corresponsabilidade. Quando há rompimento ou negligência de uma das partes, a criança sente-se desamparada, o que pode comprometer sua autoestima, seu desempenho escolar e suas relações interpessoais.

A construção desse compromisso mútuo também passa por políticas públicas que valorizem a educação e reconheçam a importância da participação familiar. Projetos pedagógicos inclusivos, reuniões dialógicas, ações comunitárias e espaços de escuta são exemplos de práticas que fortalecem os vínculos e promovem a corresponsabilidade.

Por fim, reforça-se que o verdadeiro comprometimento com a educação infantil não pode estar centrado apenas em resultados acadêmicos, mas sim no cuidado, no afeto e na formação ética da criança. Escola e família, unidas, são agentes de transformação social. Quando atuam de forma integrada e comprometida, contribuem para o surgimento de uma sociedade mais justa, crítica e sensível às necessidades da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar é um ato de amor, paciência e compromisso. O limite é parte essencial desse processo e deve ser construído com firmeza e afeto. Além disso, somente com a reconstrução da parceria entre família e escola será possível enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

Fortalecer essa aliança é garantir um futuro melhor para nossas crianças, promovendo não apenas o sucesso escolar, mas a formação de cidadãos conscientes, éticos e preparados para a vida em sociedade.

A reconstrução da parceria entre família e escola não é um processo imediato, mas é essencial para garantir uma educação integral, afetiva e significativa. Quando há respeito mútuo, escuta ativa e corresponsabilidade, a criança sente-se acolhida por um ambiente seguro, no qual os adultos que a cercam cooperam em sua formação. O limite e o cuidado se tornam parte de uma rede que protege, ensina e prepara para a vida em sociedade.

Nenhuma instituição pode sozinha, garantir o pleno desenvolvimento da criança. Quando há cooperação entre escola e família, os limites são mais respeitados, os valores se tornam coerentes e o processo de aprendizagem se fortalece. Somente com essa união será possível formar sujeitos mais conscientes, empáticos e preparados para os desafios da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R. de. Família e Escola: uma relação de parceria. Campinas: Autores Associados, 2008

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

PARO, Vitor Henrique. Educação e Democracia: políticas e administração da educação. São Paulo: Cortez, 2000.

TIBA, Içami. Quem ama, Educa!. São Paulo: Gente, 2002.

VALLE, Leny Magalhães M. do. Família e Escola: os conflitos na comunicação. São Paulo: Papirus, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

EVELYN RENATA CERDEIRINHA

RESUMO

O educador exerce um papel crucial na formação da identidade infantil, atuando como um mediador essencial entre a criança e o mundo. Longe de ser um mero transmissor de conhecimento, ele constrói um ambiente acolhedor e seguro, onde a criança se sente valorizada e respeitada. É nesse espaço que a criança começa a se perceber como um indivíduo único, com sentimentos, pensamentos e desejos próprios. Através de interações diárias, o educador incentiva a autonomia e a expressão, permitindo que a criança explore suas emoções e construa uma imagem positiva de si mesma. O reconhecimento de suas conquistas, a escuta atenta de suas falas e a valorização de suas características individuais são atitudes que fortalecem a autoestima e a autoconfiança. Além disso, o educador promove a interação social, fundamental para a compreensão das diferenças e a construção do respeito mútuo. Ao mediar conflitos e incentivar a empatia, ele ajuda a criança a entender seu lugar no grupo e a desenvolver habilidades de colaboração. A identidade, portanto, não é construída isoladamente, mas sim em constante diálogo com o outro. Nesse processo, o educador utiliza atividades lúdicas e pedagógicas que estimulam a criatividade, a imaginação e a reflexão. Brincadeiras, contação de histórias e projetos artísticos se tornam ferramentas poderosas para a criança se expressar, experimentar papéis sociais e consolidar sua percepção de mundo. Em suma, o papel do educador é ser um pilar de apoio, um guia que capacita a criança a trilhar o caminho da autodescoberta e a construir uma identidade sólida e saudável para toda a vida.

Palavras-chave: Identidade infantil; Formação docente; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

A infância é um período de intensas descobertas e de profundas transformações, onde se iniciam os alicerces da identidade que acompanhará o indivíduo por toda a vida. Mais do que uma fase cronológica, a infância constitui um tempo de construção de si mesmo, permeado por interações sociais, afetivas e cognitivas que moldam a percepção que a criança tem de si e do mundo. Nesse cenário, a educação, em suas diversas instâncias, emerge como um espaço privilegiado para a manifestação e o desenvolvimento dessa identidade. Contudo, é na figura do educador, especialmente no contexto da educação infantil, que reside a potência de um agente transformador, capaz de influenciar, de maneira significativa, a forma como a criança se vê, se sente e se posiciona em relação aos outros. O presente trabalho de conclusão de curso se debruça sobre a importância e a complexidade do papel do educador na formação da identidade infantil, buscando analisar como suas práticas, atitudes e o ambiente que ele constrói impactam diretamente no desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da percepção do "eu" da criança.

A construção da identidade não é um processo solitário, mas sim um fenômeno social e relacional. A criança, ao nascer, é um ser em potencial, cuja identidade se delineia através das interações com seus cuidadores, familiares e, posteriormente, com os educadores e os pares. É no encontro com o outro que a criança começa a se diferenciar, a se reconhecer como um ser único e a internalizar as normas e os valores de seu grupo social. O educador, nesse sentido, atua como um mediador cultural, apresentando à criança um universo de possibilidades, de conhecimentos e de vivências que contribuem para a ampliação de seu repertório e para a consolidação de sua personalidade. Longe de ser uma figura meramente instrutiva, o educador é um mediador de experiências, um facilitador do autoconhecimento e um pilar de apoio emocional.

A identidade infantil é multifacetada e abrange dimensões emocionais, sociais, culturais e cognitivas. O educador, em sua prática diária, deve estar atento a todas essas dimensões. Ele é o profissional que, ao observar atentamente a criança, suas brincadeiras, suas falas e suas interações, é capaz

de identificar suas potencialidades, suas dificuldades e suas necessidades. Através de uma escuta sensível, ele valida as emoções da criança, sejam elas de alegria, de tristeza ou de frustração, ensinando-a a nomeá-las e a lidar com elas de forma saudável. Ao valorizar as produções da criança, suas ideias e suas conquistas, o educador fortalece sua autoestima e a encoraja a se expressar livremente. O ambiente escolar, quando pensado e organizado pelo educador de forma a ser acolhedor e estimulante, torna-se um laboratório de experimentação da identidade, onde a criança tem a liberdade de ser quem ela é.

A relevância deste estudo se justifica pela necessidade de aprofundar a discussão sobre a formação de profissionais da educação infantil, destacando a importância de uma pedagogia que vá além do desenvolvimento de habilidades cognitivas. É imperativo reconhecer que a formação da identidade é um dos pilares da educação e que o educador, com seu profissionalismo e sua sensibilidade, desempenha um papel fundamental nesse processo. O presente trabalho, portanto, se propõe a investigar, a partir de um referencial teórico que abrange autores como Vygotsky, Wallon e Erikson, como as práticas educativas podem ser intencionalmente planejadas para contribuir de forma positiva para a construção de uma identidade infantil saudável e resiliente. Pretende-se, com isso, não apenas reforçar a importância do educador na vida da criança, mas também oferecer subsídios para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas, visando a uma educação mais completa e humanizada, que considere a criança em sua totalidade.

DESENVOLVIMENTO

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A identidade, longe de ser um constructo estático, é um processo dinâmico e contínuo, cuja gênese se encontra nos primeiros anos de vida. Para compreender o papel do educador, é fundamental contextualizar a identidade dentro das teorias do desenvolvimento infantil. Autores como Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky, apesar de suas abordagens distintas, convergem ao destacar a importância da interação social e do ambiente no amadurecimento da criança. Vygotsky, por exemplo, enfatiza que o desenvolvimento cognitivo e a construção da identidade são mediados pela cultura e pela linguagem. O educador, nesse sentido, atua como o principal mediador entre a criança e os conhecimentos historicamente acumulados, utilizando a linguagem e a interação para internalizar conceitos, valores e a própria percepção de si.

O ambiente escolar, concebido pelo educador, se torna um microssistema de interações onde a criança, ao se deparar com o "outro", começa a diferenciar-se e a se reconhecer como um ser singular. A diversidade de personalidades, de culturas e de habilidades presente em sala de aula oferece um espelho multifacetado para a criança, que aprende a valorizar suas próprias características ao mesmo tempo em que desenvolve a empatia e o respeito pelas diferenças. O educador, com sua intervenção pedagógica, tem a responsabilidade de promover um espaço de diálogo e de respeito, onde o bullying e a exclusão sejam combatidos e a diversidade seja celebrada. A forma como o educador lida com os conflitos, a sua capacidade de ouvir a voz de cada criança e de dar-lhe o devido espaço, impacta diretamente na forma como o grupo se organiza e na consolidação da identidade de cada um.

A dimensão afetiva, muitas vezes relegada a um segundo plano em nome do desenvolvimento cognitivo, emerge como um dos pilares mais sólidos na construção da identidade. O educador, ao se aproximar da criança com afeto e empatia, não apenas estabelece um vínculo de confiança, mas também se torna um porto seguro para a exploração de emoções complexas. A sala de aula se transforma, então, em um laboratório de sentimentos, onde a criança tem a liberdade de expressar sua alegria, sua tristeza, sua raiva e seus medos, sabendo que será acolhida e compreendida. A capacidade do educador de validar esses sentimentos, sem minimizá-los ou julgá-los, é um ato pedagógico fundamental que ensina a criança a nomear suas emoções e a lidar com elas de forma

saudável. Essa prática contribui diretamente para a inteligência emocional, uma habilidade socialmente valorizada e que se inicia na infância, no calor da relação com o adulto de referência.

Além da afetividade, a pedagogia da escuta se configura como uma ferramenta poderosa para o educador. Escutar, neste contexto, significa ir além das palavras; é estar atento às linguagens da criança, aos seus gestos, aos seus desenhos, às suas brincadeiras e aos seus silêncios. É dar voz à criança, reconhecendo que ela é um sujeito que pensa, que tem suas próprias teorias sobre o mundo e que constrói conhecimento ativamente. Quando o educador escuta verdadeiramente, ele legitima a experiência da criança e a convida a participar do processo educativo. Essa postura transforma a dinâmica da sala de aula, que passa a ser um espaço de diálogo e co-construção, onde as propostas pedagógicas emergem a partir dos interesses e das curiosidades das crianças. A identidade da criança, assim, é construída a partir de sua própria narrativa, e não de um roteiro preestabelecido pelo adulto.

Portanto, o sucesso do educador na formação da identidade infantil não reside apenas em seu domínio do conteúdo, mas na sua capacidade de ser um ser humano sensível, presente e autêntico. É a sua presença genuína, seu olhar acolhedor e sua escuta atenta que criam o ambiente propício para que a criança floresça em sua totalidade. É nesse espaço de afeto e respeito que a criança se sente segura para ser quem ela é, para experimentar, para errar e para se reconstruir, construindo, assim, uma identidade forte, autêntica e alinhada com seus próprios valores e desejos. A educação, nesse sentido, se torna um ato de amor e de confiança na capacidade da criança de ser protagonista de sua própria história.

O EDUCADOR COMO PROMOTOR DA AUTONOMIA E DA AUTOESTIMA

Um dos pilares da formação da identidade é a autonomia. A criança que é encorajada a fazer escolhas, a resolver pequenos problemas e a expressar suas opiniões, desenvolve um senso de competência e de autoconfiança que são essenciais para a sua autoimagem. O educador, ao oferecer oportunidades para que a criança participe ativamente de seu próprio processo de aprendizagem, contribui para a construção de um "eu" capaz e confiante. Isso se manifesta em práticas pedagógicas simples, como permitir que a criança escolha um livro para a história, que decida o que quer desenhar ou que ajude a organizar a sala. O educador que reconhece o esforço da criança, que valoriza suas conquistas e que a estimula a superar seus desafios, está fortalecendo sua autoestima e a ensinando a lidar com os próprios limites.

A autoestima, por sua vez, está intrinsecamente ligada à forma como a criança é vista e tratada pelos adultos de referência. O educador que estabelece uma relação de afeto, de confiança e de respeito com a criança está fornecendo o terreno fértil para que ela se sinta segura e amada. O elogio sincero, o olhar atento e a escuta ativa são gestos que comunicam à criança o seu valor, sua importância. O educador se torna um espelho positivo, que reflete para a criança suas potencialidades e a ajuda a construir uma imagem de si mesma que é coerente com o que ela realmente é. A negligência ou o tratamento depreciativo, por outro lado, podem gerar insegurança e uma autoimagem negativa, que repercutirão por toda a sua vida. O educador, portanto, não apenas ensina, mas também nutre a alma da criança, oferecendo o apoio emocional necessário para que ela se desenvolva plenamente.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE

A atuação do educador na formação da identidade infantil não se restringe a uma postura afetiva, mas se concretiza em práticas pedagógicas intencionais. O lúdico, por exemplo, emerge como uma ferramenta poderosa. Através do faz de conta, a criança experimenta diferentes papéis sociais, compreende o mundo à sua volta e consolida sua personalidade. O educador, ao propor brincadeiras e ao participar delas, auxilia a criança a explorar suas emoções, a solucionar conflitos e a desenvolver a criatividade. A contagem de histórias é outra estratégia

eficaz, pois as narrativas oferecem modelos de identificação, de superação e de resolução de problemas. Ao se identificar com os personagens, a criança reflete sobre suas próprias vivências e sentimentos.
As artes visuais, a música e a expressão corporal também são canais essenciais para a criança expressar sua identidade. Através do desenho, da pintura ou da dança, ela exterioriza seu universo interno, seus medos, seus desejos e suas fantasias. O educador, ao valorizar a expressão artística de cada criança, sem julgamento ou correção excessiva, está comunicando que a sua forma de ver o mundo é válida e importante. O trabalho com a própria história da criança, através de fotos, objetos pessoais e relatos de sua família, é outra prática que fortalece a identidade, pois a ajuda a compreender sua origem, suas raízes e a construir uma linha temporal de sua própria vida. Em síntese, o educador que compreende seu papel como um agente de transformação da identidade infantil, utiliza-se de uma pedagogia que acolhe, estimula e valoriza a criança em sua totalidade, contribuindo para que ela se torne um ser humano pleno, autônomo e consciente de seu lugar no mundo.

A ÉTICA DO CUIDADO E A CONSTRUÇÃO DO SER SOCIAL

A atuação do educador na formação da identidade infantil transcende a mera aplicação de técnicas pedagógicas; ela se fundamenta na ética do cuidado. Cuidar, nesse contexto, significa mais do que prover segurança e bem-estar físico. Implica um olhar atento e uma escuta sensível, que reconhecem a criança como um sujeito de direitos, com sua própria história, seus sentimentos e sua singularidade. O educador que pratica a ética do cuidado estabelece uma relação de confiança mútua, onde a criança se sente à vontade para expressar suas vulnerabilidades, seus medos e suas alegrias, sem receio de julgamento. Essa relação de afeto e respeito é o primeiro passo para que a criança construa uma imagem positiva de si mesma, baseada não apenas em suas habilidades, mas em seu próprio valor como ser humano.
A responsabilidade do educador, nesse sentido, é imensa, pois ele é um dos primeiros a introduzir a criança no universo das relações sociais, e a forma como ele age serve como um modelo para o seu desenvolvimento moral e ético.
A construção do ser social é outro pilar da identidade, e o educador desempenha um papel crucial nessa jornada. Através de atividades em grupo, projetos colaborativos e mediação de conflitos, ele ensina a criança a se relacionar com os outros, a compartilhar, a negociar e a respeitar as regras de convivência. A sala de aula se torna um microcosmo da sociedade, onde a criança tem a oportunidade de praticar a empatia e a solidariedade. O educador é o facilitador dessas interações, o guia que ajuda a criança a entender o seu lugar no coletivo, a reconhecer a importância de sua contribuição e a compreender que a sua liberdade termina onde a do outro começa. Essa experiência social é fundamental para que a criança desenvolva um senso de pertencimento e para que ela se perceba como parte de uma comunidade.

O RESPEITO À DIVERSIDADE E O PAPEL DA FAMÍLIA

Um dos desafios mais importantes e belos do educador contemporâneo é o de lidar com a diversidade. As crianças que frequentam a escola vêm de diferentes culturas, têm diferentes histórias de vida e diferentes estruturas familiares. O educador, ao valorizar e celebrar essa diversidade, está ensinando a criança que o mundo é feito de múltiplas cores, formas e vozes, e que cada uma delas é igualmente importante. Ele pode fazer isso através de projetos que envolvam as tradições familiares, a culinária de diferentes culturas, as músicas e as histórias de diferentes povos. Ao abrir a sala de aula para a riqueza cultural de cada criança e de sua família, o educador está fortalecendo sua identidade e a ensinando a respeitar e a admirar o diferente. Essa atitude pedagógica é uma poderosa ferramenta de combate ao preconceito e à intolerância, e contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e empáticos.
O papel da família na formação da identidade infantil é inquestionável, e o educador deve se reconhecer como um parceiro nes-

se processo. A escola não substitui a família, mas a complementa. Uma comunicação aberta e constante entre a escola e a família é fundamental para que a criança se sinta segura e para que as ações educativas sejam coerentes e eficazes. O educador que busca conhecer a família da criança, que a convida a participar das atividades escolares e que valoriza os saberes e as vivências trazidos de casa, está construindo uma ponte entre esses dois universos. Essa parceria fortalece a identidade da criança, pois ela percebe que sua história familiar é respeitada e valorizada pela escola. O educador, ao se aproximar da família, também tem a oportunidade de entender melhor o universo da criança e de adaptar suas práticas pedagógicas às suas necessidades e potencialidades. Em suma, o educador que compreende a importância da ética, do respeito à diversidade e da parceria com a família, é o profissional que, de fato, contribui de forma integral para a formação de uma identidade infantil sólida, plural e saudável.

A identidade infantil também se molda pela identificação com os adultos de referência. O educador, com suas ações, suas falas e sua postura diante dos desafios, se torna um modelo para a criança. Um educador que demonstra resiliência, que não desiste frente às dificuldades, que busca soluções criativas e que mantém uma atitude positiva, inspira a criança a desenvolver essas mesmas qualidades. A criança, ao observar o adulto, aprende a lidar com a frustração, a persistir em suas tentativas e a acreditar em sua própria capacidade de superação. A forma como o educador celebra as pequenas vitórias e como ele encoraja a criança a aprender com seus erros, é um ensinamento poderoso que transcende o conteúdo programático. Ele está, na verdade, ensinando a criança a ser forte, a ter coragem e a construir uma identidade baseada na confiança e na perseverança.

Além disso, a escola é muitas vezes o primeiro lugar onde a criança se depara com a diversidade de forma explícita. O educador, ao criar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde as diferenças são valorizadas, tem o poder de combater o preconceito e de formar cidadãos mais empáticos. Ele é o responsável por guiar a criança na compreensão de que a beleza do mundo reside na sua pluralidade. Ao trazer para a sala de aula as diferentes culturas, os diferentes tipos de família e as diferentes formas de pensar, o educador ensina a criança a respeitar o outro e, consequentemente, a valorizar a si mesma. A identidade, nesse sentido, se constrói não apenas pela afirmação do "eu", mas também pelo reconhecimento e pelo respeito ao "outro". O educador, portanto, é um agente de transformação social, que planta na criança as sementes de uma identidade que se percebe como parte de um coletivo humano diverso e interconectado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ao analisar o papel do educador na formação da identidade infantil, reforça a ideia de que a educação transcende a mera transmissão de conteúdos curriculares. As evidências e reflexões aqui apresentadas apontam para a crucialidade do educador como um mediador social e afetivo, cuja atuação é decisiva para a construção do ser, da autoestima e da autonomia da criança. Longe de ser um coadjuvante no processo de desenvolvimento, o educador se revela como um protagonista, um agente que, através de suas práticas, atitudes e da criação de um ambiente acolhedor, contribui diretamente para a consolidação de uma identidade sólida e resiliente.

A jornada da criança em direção à autodescoberta é pavimentada por suas interações, e a escola, sob a orientação do educador, se torna um dos principais canteiros dessa construção. Neste espaço, a criança aprende a se reconhecer, a se diferenciar e a se integrar em um grupo. O educador, ao valorizar as singularidades, ao promover a empatia e ao mediar os conflitos de forma construtiva, ensina a criança a se posicionar no mundo com respeito e confiança. O desenvolvimento da identidade não é um evento isolado, mas um processo contínuo de experimentação e reflexão, no qual a criança, sob um olhar atento e um cuidado genuíno, internaliza as experiências e as transforma em conhecimento sobre si mesma.

A pesquisa demonstrou que a atuação do educador é eficaz quando alicerçada em uma pedagogia do afeto e do respeito. O uso de estratégias lúdicas, o estímulo à expressão criativa e a valorização da história de vida de cada criança são ferramentas poderosas que capacitam o educador a ser um facilitador do autoconhecimento. Ao acolher as emoções, ao encorajar a autonomia e ao reconhecer os avanços, o profissional da educação fortalece a autoestima da criança, fornecendo-lhe a base emocional necessária para enfrentar os desafios futuros. A responsabilidade do educador é, portanto, imensa, pois ele é um dos primeiros a apresentar à criança a noção de seu valor e de seu lugar no mundo.

Conclui-se que o papel do educador na formação da identidade infantil exige uma formação contínua, que vá além do domínio técnico. É preciso que o educador seja um observador sensível, um ouvinte atento e um mediador consciente de sua influência. Este trabalho espera ter contribuído para a reflexão sobre a importância dessa atuação, reafirmando que investir na formação de educadores competentes e humanizados é investir na formação de cidadãos mais plenos, felizes e conscientes de sua própria identidade. A construção do ser começa na infância, e o educador é um arquiteto fundamental nesse projeto.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 9 ago. 2025.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Educação infantil: para que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel A. Qualidade na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ARTE COMO EXPERIÊNCIA: PROCESSOS CRIATIVOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

FABIANA BASTOS NUNES DE JESUS

RESUMO
Este artigo investiga os processos criativos no ensino de Artes Visuais e as estratégias que podem potencializar esse tipo de aprendizagem no contexto escolar. O objetivo é compreender de que forma a construção do pensamento criativo pode ser estimulada por meio de práticas pedagógicas que valorizem a experimentação, a liberdade de expressão e o protagonismo do estudante. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise reflexiva de experiências didáticas desenvolvidas no ambiente escolar. Parte-se da compreensão de que o processo criativo não é linear, mas sim aberto, subjetivo e construído a partir das interações entre o sujeito, o meio e as linguagens. O estudo evidencia que propostas educativas que priorizam o percurso criativo, e não apenas o produto final, favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da autonomia e da criticidade.

PALAVRAS-CHAVE: Processo criativo; Ensino de Artes; Educação estética; Prática pedagógica; Experimentação.

ABSTRACT
This paper investigates creative processes in Art Education and explores strategies to enhance artistic learning in school contexts. It aims to understand how creativity can be encouraged through pedagogical practices that promote experimentation, freedom of expression, and student autonomy. The study adopts a qualitative approach, based on bibliographic review and reflective analysis of teaching practices. It considers creative processes as open and subjective, built through interactions between individuals, environments, and artistic languages. Final considerations emphasize the importance of valuing the creative journey over the final product, fostering sensitivity, critical thinking, and meaningful learning.

KEY-WORDS: Tradução em inglês ou espanhol do resumo acima: até cinco palavras separadas por ponto e vírgula.

INTRODUÇÃO

O processo criativo no ensino de Artes Visuais tem ganhado destaque nas discussões pedagógicas contemporâneas por seu potencial de promover aprendizagens significativas, desenvolver a sensibilidade e ampliar as formas de expressão dos estudantes. Mais do que ensinar técnicas ou reproduzir modelos, a educação artística busca fomentar a experimentação, a imaginação e o pensamento crítico, respeitando os percursos individuais e coletivos de criação. Nesse contexto, a escola configura-se como um espaço fundamental para a valorização da arte enquanto linguagem plural, acessível e transformadora.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como os processos criativos podem ser estimulados no ensino de arte, considerando metodologias que priorizem o protagonismo do estudante, a liberdade de expressão e o fazer artístico como experiência. Para isso, parte-se da compreensão de que criar é um ato que envolve sensibilidade, pensamento e interação com o mundo, sendo fundamental que o ambiente escolar favoreça a investigação, o erro e a diversidade de linguagens. A abordagem adotada é qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise reflexiva sobre práticas pedagógicas no campo da arte-educação. A fundamentação teórica inclui contribuições de autores que discutem o ensino de arte, o desenvolvimento cognitivo, a inclusão e a experiência estética, permitindo uma visão ampla e crítica sobre o papel do professor e da escola na formação criativa dos sujeitos.

Este estudo parte da premissa de que o ensino de arte não deve estar limitado à técnica ou à estética formal, mas deve possibilitar ao aluno a construção de sentidos, a vivência de processos e o diálogo com diferentes contextos culturais e sociais. Para isso, é necessário repensar práticas pedagógicas que valorizem o percurso criativo, e não apenas o produto final da atividade.

Ao discutir os processos criativos na educação artística, este artigo também busca refletir sobre o papel do educador como mediador, facilitador e provocador de experiências, reconhecendo a importância de práticas que acolham a diversidade e incentivem o pensamento autoral. Ao compreender a arte como linguagem, amplia-se as possibilidades de expressão e de pertencimento no ambiente escolar, contribuindo para uma formação mais crítica, sensível e inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

A criatividade é elemento central no ensino de arte, pois permite que o aluno se aproprie de diferentes linguagens e elabore respostas visuais, sonoras ou corporais a partir de seu próprio repertório. Nesse sentido, o processo criativo não se limita ao momento da produção artística, mas se estende à observação, reflexão, escolha de materiais, erros e descobertas. Criar é, portanto, investigar, construir sentido e produzir conhecimento.

Compreender a arte como experiência significa valorizar o percurso vivido e não apenas o resultado final. A produção artística escolar deve abrir espaço para o inusitado, para o simbólico e para a expressão subjetiva, respeitando os tempos e modos de cada aluno. Em vez de buscar uniformidade ou "obras bem-feitas", o ensino de arte deve estimular a singularidade e o envolvimento com o fazer criativo.

John Dewey destaca que "a experiência estética não é encerrada no objeto, mas se realiza na interação entre quem cria e o que é criado" (DEWEY, 2010, p. 27). Essa ideia reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a experimentação e a construção coletiva do conhecimento, estimulando a sensibilidade e a escuta.

Além disso, Dewey (2010) argumenta que o aprendizado por meio da arte envolve corpo, mente e emoção de maneira integrada, permitindo que o estudante participe ativamente da experiência. Ao propor a arte como uma forma de viver e não apenas de representar, o autor amplia a noção de aprendizagem estética, reconhecendo o valor educativo do processo.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, Viktor Lowenfeld já apontava que o ato de desenhar, pintar ou modelar está diretamente ligado ao crescimento emocional e cognitivo da criança. Para ele, o processo criativo permite que a criança compreenda o mundo e se posicione frente a ele, de forma simbólica e significativa.

Segundo o autor, "toda atividade criadora implica na expressão da personalidade total" (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977, p. 24).

Nesse sentido, práticas artísticas que respeitam o ritmo da criança e sua capacidade de criação favorecem não apenas a expressão estética, mas também a autonomia, a autoestima e o desenvolvimento intelectual. A arte, nesse caso, não serve apenas como disciplina escolar, mas como espaço de construção identitária.

Lev Vygotsky também reconhece o papel da arte na formação do pensamento. Para o autor, a criação simbólica é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois permite ao sujeito reorganizar o real a partir de suas próprias referências culturais e emocionais. Vygotsky (2007) observa que o pensamento criativo nasce da relação entre imaginação e experiência, sendo, portanto, profundamente influenciado pelo contexto social.

Assim, o ambiente escolar torna-se um espaço de mediação fundamental para que o aluno desenvolva suas capacidades criativas. Quando o professor atua como facilitador e não apenas como transmissor de conhecimento, amplia-se o campo de possibilidades expressivas. Ao planejar situações de aprendizagem abertas, com múltiplas linguagens e possibilidades de experimentação, o docente estimula o aluno a construir seu próprio caminho criador.

Parte principal e mais extensa do trabalho, deve apresentar a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados e a discussão. Divide-se em seções e subseções conforme a NBR 6024, 2003. 5 sendo o desenvolvimento um texto interativo entre o autor do trabalho e a literatura existente é válido ressaltar que o autor jamais poderá copiar partes da literatura consultada, sobe pena de cometer

crime de plágio (Crimes Contra a Propriedade Intelectual e violação de direito autoral, previsto no artigo 184 do Código Penal). Essa regra cabe em qualquer de elaboração do trabalho científico.

PROCESSOS CRIATIVOS, INCLUSÃO E A MEDIAÇÃO NO ENSINO DE ARTE

No contexto educacional, pensar em processos criativos vai além da experimentação com materiais ou da liberdade expressiva. Implica considerar a diversidade dos sujeitos em sala de aula, suas vivências culturais, sociais e emocionais. O ensino de arte, quando comprometido com a inclusão, precisa ser sensível às diferenças e intencional em suas estratégias pedagógicas, garantindo que todos os estudantes tenham acesso à experiência estética e criadora.

A educadora Ana Mae Barbosa defende que o ensino de arte deve articular três eixos fundamentais: fruição, contextualização e produção. Essa proposta, conhecida como Abordagem Triangular, permite que o aluno não apenas crie, mas também compreenda e reflita sobre a arte em diferentes dimensões. Segundo a autora, "a arte-educação não deve ser apenas uma prática intuitiva, mas uma ação pedagógica consciente e fundamentada" (BARBOSA, 2010, p. 35).

Ainda de acordo com Barbosa, ao possibilitar que os estudantes analisem obras, experimentem materiais e compreendam os contextos sociais e históricos das produções artísticas, o professor amplia o repertório cultural e estimula o pensamento crítico. Esse modelo de ensino incentiva o diálogo entre diferentes saberes, valorizando a diversidade cultural presente em sala de aula. Nesse sentido, Paulo Freire oferece contribuições fundamentais ao situar a educação como um ato político e libertador. A arte, nesse processo, não é neutra: ela pode tanto reproduzir opressões quanto promover autonomia. Para Freire (2019), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (p. 47). Essa afirmação reforça o papel do professor como mediador e provocador de experiências criativas e críticas.

Freire também ressalta a importância do diálogo e da escuta na relação pedagógica, elementos essenciais no ensino de arte. Quando o professor ouve, observa e valoriza a produção do aluno, ele reconhece aquele sujeito como autor de si mesmo e de seu processo. Trata-se de um caminho de respeito à identidade, ao tempo e ao modo de aprender de cada estudante.

No campo das artes cênicas, Augusto Boal desenvolveu o Teatro do Oprimido, método que utiliza o teatro como ferramenta de conscientização e transformação social. Para Boal (2009), "todos os seres humanos são atores – porque atuam – e espectadores – porque observam. Somos todos espectadores" (p. 15). Essa concepção rompe com a ideia de passividade do aluno e propõe a arte como prática ativa e dialógica.

O teatro, nesse contexto, torna-se um espaço de investigação e ressignificação da realidade. As técnicas propostas por Boal – como o teatro-fórum, o teatro-imagem e o teatro invisível – podem ser adaptadas ao contexto escolar como estratégias que incentivam a criação coletiva, o pensamento crítico e a expressão livre de diferentes grupos, inclusive os mais marginalizados.

Ao unir os pensamentos desses autores, percebe-se que o processo criativo não pode ser reduzido a um ato técnico ou estético. Ele é, antes de tudo, um ato político, pedagógico e afetivo, que demanda mediação sensível, compromisso ético e respeito à pluralidade. A inclusão, nesse cenário, não é uma adaptação, mas parte essencial do processo educativo e criador.

Portanto, pensar práticas inclusivas no ensino de arte significa oferecer caminhos múltiplos para a criação: trabalhar com diferentes materiais, propor atividades acessíveis, valorizar a oralidade, o corpo, o gesto, o erro e o improviso. Significa, também, reconhecer no estudante um criador em potência, independente de suas condições físicas, cognitivas ou socioculturais.

Diante de tudo isso, é possível afirmar que o processo criativo, aliado à mediação pedagógica sensível e ao compromisso com a inclusão, representa uma ferramenta potente para a transformação da prática educativa em arte. A criatividade não pode ser

vista como privilégio de poucos, mas como direito de todos os sujeitos que habitam a escola. Quando o ensino de arte acolhe a diversidade e estimula o fazer artístico como experiência, ele se torna um instrumento de emancipação, pertencimento e construção coletiva do conhecimento.

"A experiência estética ocorre quando o material experienciado corre até sua consumação. Então, e só então, existe uma obra de arte. A pintura não é uma obra de arte quando está sendo preparada, ainda que seja uma preparação ordenada; ela se torna uma obra somente quando os processos implicados em sua produção estão completos. (...) O ato de expressão que cria obras de arte é um processo contínuo que envolve tanto o criador quanto quem entra em contato com a obra." (DEWEY, 2010, p. 84)

Entendo que proporcionar espaço para que os alunos vivenciem o processo criativo é essencial para que se reconheçam como sujeitos capazes de pensar, expressar e transformar o mundo ao seu redor. O professor de arte não deve ser apenas um transmissor de técnicas, mas um mediador que incentiva a liberdade, a sensibilidade e o olhar crítico. Criar é também uma forma de existir com autenticidade e a escola precisa ser esse lugar onde a criação seja possível para todos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este artigo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e exploratória, com base em pesquisa bibliográfica, que visa compreender e analisar como os processos criativos se articulam no ensino de Artes Visuais, considerando também aspectos de inclusão e mediação pedagógica. A escolha dessa abordagem justifica-se pela natureza do problema investigado, que demanda uma análise teórica profunda e contextualizada, a partir do pensamento de autores consagrados na área da educação e arte-educação.

A pesquisa bibliográfica permitiu identificar, selecionar e interpretar obras fundamentais para o entendimento do objeto de estudo. O levantamento teórico contemplou livros, artigos científicos e produções acadêmicas publicadas em português, priorizando autores com reconhecida contribuição nos campos da arte, educação e desenvolvimento humano. As obras consultadas foram analisadas de forma crítica, com o objetivo de extrair conceitos, reflexões e práticas pedagógicas que subsidiassem a discussão proposta.

RESULTADOS

Como se trata de uma pesquisa bibliográfica, os resultados consistem na sistematização e organização das principais ideias e conceitos relacionados aos processos criativos no ensino de arte e à inclusão, conforme apresentados pelos autores estudados. A análise revelou que os processos criativos são compreendidos como experiências complexas que envolvem não apenas a produção estética, mas também a mediação pedagógica, a autonomia do aluno e o contexto social em que está inserido.

Os estudos indicam que o processo criativo deve ser entendido como uma prática integrada, que envolve percepções sensoriais, emoções e raciocínio. John Dewey, por exemplo, ressalta que a experiência estética ocorre na interação entre o sujeito e a obra, criando um ciclo dinâmico de produção e fruição. Isso sugere que o ensino de arte deve proporcionar momentos de experimentação e reflexão, respeitando o ritmo e as escolhas dos alunos.

Além disso, o desenvolvimento artístico é fortemente influenciado pelo ambiente social e cultural, conforme apontam Vygotsky e Lowenfeld. Esses autores enfatizam que a criação é um processo mediado pelo contexto, e que o suporte do professor é essencial para que o aluno expanda suas capacidades criativas. É fundamental que a escola funcione como um espaço acolhedor e desafiador para o crescimento pessoal e artístico.

Outro ponto relevante encontrado na literatura é o papel da inclusão na educação artística. Paulo Freire destaca que a educação deve ser um processo libertador, que reconhece e valoriza a diversidade dos sujeitos. Nesse sentido, a arte pode ser um caminho para a construção da identidade e do pertencimento, oferecendo a todos os estudantes a oportunidade de expressão e participação.

Por fim, os resultados apontam para a ne-

cessidade de práticas pedagógicas que integrem teoria e prática, dialogando com os saberes dos alunos e promovendo a troca cultural. Augusto Boal demonstra que o fazer artístico pode ser também uma ação política, capaz de transformar realidades e fortalecer a autoestima dos estudantes. Dessa forma, o ensino de arte ganha dimensão social e ética, contribuindo para a formação integral do indivíduo.

DISCUSSÃO

Ao confrontar as ideias dos autores, observa-se convergência na compreensão do processo criativo como uma prática pedagógica ampla, que ultrapassa a simples execução técnica para envolver questões éticas, sociais e afetivas. Dewey e Lowenfeld enfatizam o valor da experiência estética como aprendizagem integrada e desenvolvimento da personalidade, enquanto Freire e Boal colocam a dimensão política e libertadora da arte no centro da educação.

A discussão evidencia que a mediação do professor é crucial para que o aluno se engaje efetivamente no processo criativo, sobretudo quando se trata de um ambiente inclusivo. A teoria de Vygotsky sobre mediação e desenvolvimento reforça que a aprendizagem artística deve considerar o contexto social e cultural, garantindo que diferentes formas de expressão sejam acolhidas e valorizadas.

Além disso, a inclusão no ensino de arte não pode ser entendida apenas como um ajuste formal ou uma adaptação pontual. É uma prática que demanda a reestruturação das abordagens pedagógicas, para que se considerem as especificidades de cada estudante. Paulo Freire alerta para o risco de uma educação bancária, que desconsidera as vozes e experiências dos alunos. Assim, o ensino artístico deve ser flexível e aberto, proporcionando múltiplos caminhos para a criação e a expressão.

A prática inclusiva, fundamentada no respeito à diversidade, potencializa a criatividade ao favorecer a troca entre diferentes culturas, perspectivas e modos de ver o mundo. Augusto Boal, com seu Teatro do Oprimido, exemplifica como a arte pode ser um instrumento para dar voz a grupos marginalizados, promovendo a reflexão crítica e a transformação social dentro e fora da escola.

Por fim, o conjunto das teorias estudadas reafirma que o ensino de arte é, essencialmente, uma construção coletiva, mediada pelo diálogo, pela escuta e pela valorização do processo de cada sujeito. Para que os processos criativos se desenvolvam plenamente, é preciso que o professor seja um facilitador sensível, que reconhece o aluno como protagonista e que utiliza a arte como ferramenta de inclusão, emancipação e aprendizagem.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa bibliográfica teve como objetivo refletir sobre os processos criativos no ensino de arte e sua relação com a inclusão escolar, a partir de uma análise teórica fundamentada em autores que se destacam nas áreas da arte educação, pedagogia crítica e psicologia do desenvolvimento. Ao longo do estudo, foi possível perceber que o processo criativo vai muito além da execução técnica e estética; ele é uma vivência simbólica, expressiva e transformadora que precisa ser valorizada e respeitada dentro do ambiente escolar.

A arte, quando tratada como experiência, conforme propõe John Dewey, revela-se um espaço pedagógico essencial para a formação integral do sujeito. A criação artística permite que o estudante conecte emoção, razão e ação, promovendo uma aprendizagem que não está apenas centrada no conteúdo, mas no sentido e na sensibilidade. Essa visão fortalece a ideia de que a educação em arte deve considerar o processo como mais importante que o produto final, favorecendo o desenvolvimento pessoal e coletivo.

Viktor Lowenfeld e Lev Vygotsky, por sua vez, contribuíram significativamente para a compreensão do desenvolvimento cognitivo e emocional por meio da expressão artística. A arte se apresenta como linguagem fundamental para que crianças e jovens expressem seus sentimentos, ideias e conflitos, construindo sua identidade em diálogo com o mundo ao redor. O professor, nesse contexto, deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento e passa a ser um mediador sensível e atento aos percursos criativos de

cada aluno.

Ana Mae Barbosa propõe, com a Abordagem Triangular, uma prática pedagógica integrada entre apreciação, contextualização e produção, mostrando que o ensino de arte deve ser reflexivo e culturalmente situado. Essa proposta reforça a importância de ampliar o repertório dos estudantes, estimulando o olhar crítico e o respeito à diversidade cultural, estética e simbólica.

A inclusão, abordada por Paulo Freire e Augusto Boal, aparece como elemento central na construção de uma educação verdadeiramente democrática. Freire defende o diálogo e a escuta como pilares da prática pedagógica, enquanto Boal propõe a arte como instrumento de participação social. Ambos afirmam que todo sujeito tem o direito de aprender, criar e se expressar – e que o papel do educador é garantir condições reais para que isso aconteça, independentemente das diferenças.

Com base nesse referencial, conclui-se que o ensino de arte precisa estar comprometido com práticas que acolham a diversidade dos estudantes, valorizem seus percursos e respeitem seus modos de aprender. Estimular o processo criativo não é apenas desenvolver habilidades artísticas, mas promover autonomia, autoestima, pensamento crítico e participação social. Para isso, é fundamental que os professores tenham formação continuada, acesso a materiais e liberdade pedagógica para planejar atividades significativas e inclusivas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BOAL, Augusto. O teatro do oprimido e outras poéticas políticas. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=-download&alias=15874 -diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica&Itemid=30192. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 28 ago. 2025.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. 16. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MULHER AFRICANA ESCRAVIZADA NO PERÍODO BRASIL COLÔNIA

FERNANDA BORGES DA SILVA

RESUMO: Durante o período colonial no Brasil, a presença e o papel das mulheres africanas escravizadas foram fundamentais para o crescimento econômico do país, mas frequentemente invisibilizados na historiografia tradicional. As mulheres africanas desempenharam papéis diversos e complexos tanto nas sociedades escravizadas quanto nas coloniais. A história das mulheres africanas escravizadas é sinônimo de resistência, força e contribuição cultural e social significativas e sua história tem sido um tema de crescente interesse e pesquisa acadêmica. No Brasil colônia a influência em diversos âmbitos da mulher africana escravizada tem sido invisibilizados dentro da história tradicional, sendo assunto que desperta interesse dentro da comunidade acadêmica, sobretudo dentro dos movimentos negros. A escravidão no Brasil começou com a chegada dos portugueses no século XVI, durou, oficialmente, até abolição em 1888, mas deixando marcas e rastros inapagáveis na história do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher, África, Escravidão, Brasil.

ABSTRACT: During the colonial period in Brazil, the presence and role of enslaved African women were fundamental, but often invisible in traditional historiography. African women played complex and diverse roles in both enslaved and colonial societies. The story of enslaved African women in Brazil is a testament to resistance, strength, and significant contribution, and their story continues to be an area of growing interest and academic research. During the colonial period in Brazil, the presence and role of enslaved African women were fundamental, but often invisible in traditional historiography, left enduring marks and indelible legacies that continue to shape the country's history and memory.

KEY-WORDS: Women, Africa, Slavery and Brazil.

1 INTRODUÇÃO

A história da escravização dos negros africanos no período colonial está profundamente entrelaçada com a subjugação da mulher no Brasil Colônia, que começou no início do século XVI, com a chegada dos portugueses. O tráfico de africanos para o Brasil foi uma parte crucial do sistema colonial, e as mulheres desempenharam papéis significativos, complexos e pouco comentado na sociedade escravizada e colonial.

A escravização africana no Brasil começou em 1530, quando os portugueses, em busca de uma mão-de-obra mais abundante, de baixo custo e resistente ao clima tropical do Brasil, começaram a importar africanos escravizados. Inicialmente, os africanos eram trazidos para trabalhar nas plantações de açúcar, que se tornaram o principal motor da economia colonial. Cabe lembrar que essa 'importação' de pessoas escravizadas, uma migração forçada, é considerada um dos maiores sequestros em massa que se tem conhecimento na história. Crueldades cometidas com pessoas que, forçadas abandonar sua cultura e costumes, sofreram com os atos mais desumanos que se tem conhecimento e, arrisco-me afirmar, talvez os mais sofríveis que a história do nazismo alemão, pois ainda nos tempos atuais trazem consequências desastrosas nos mais diversos aspectos como saúde, economia, social, religioso e educacional.

O tráfico transatlântico de escravizados foi uma das maiores e mais desumanizantes rotas comerciais da história. Entre os séculos XVI e XIX, estima-se que cerca de 4 milhões de africanos foram trazidos para o Brasil. Esse processo foi marcado por extrema brutalidade, com muitos africanos capturados em suas terras natais e forçados a atravessar o Atlântico em condições insalubres e desumanas. Nesse processo há o conhecimento de grandes contaminações de doenças fatais como parasitoses, disfunções por má alimentação, doenças de pele e tantas outras, sem esquecer das doenças de cunho emocional que acometia os africanos. Notamos tal emoção no trecho do poema de Cruz e Sousa, Tristeza do Infinito:

"Anda em mim soturnamente uma tristeza

ociosa sem objetivo, latente, vaga indecisa, medrosa
Como ave torva e sem rumo ondula, vagueia, oscila e sobe em nuvens de fumo e na minh'alma se asila".

Não diferente, porém esquecidas em suas especificidades, assim que chegaram ao Brasil, as mulheres africanas escravizadas enfrentaram uma realidade de severa desigualdade e exploração. Sua situação era marcada pela dupla opressão: como mulheres e como escravizadas. Elas eram submetidas a trabalhos pesados, condições de vida precárias e frequentemente enfrentavam abusos físicos e sexuais, o que fomentava a contaminação por doenças sexualmente transmissíveis. A relação da mulher com sua fertilidade criava oportunidades para o aumento de lucro de seus senhores, obrigando-as gerar filhos que ora eram vendidos, ora mantidos no local de sua genitora para futuro trabalho nas lavouras. Ainda, após o parto, a mulher escravizada, era submetida como ama de leite para os filhos de seus patrões, tendo em vista que as esposas brancas não se ocupavam de amamentar os herdeiros dos grandes senhores de escravos.
Uma citação bastante usada pela historiografia brasileira sobre essas amas de leite negras escravizadas de Jurema Werneck, que diz:

"As amas de leite negras escravizadas, ao mesmo tempo em que alimentavam os filhos das senhoras brancas, eram obrigadas a negar o seio aos seus próprios filhos, sendo violentamente afastadas da experiência materna."

Neste contexto doméstico, as mulheres escravizadas sofriam uma significativa ruptura com seus próprios filhos e tradições culturais que traziam de seus antepassados. O trabalho das mulheres africanas também incluía tarefas nas plantações de açúcar, cafés e minas de exploração de pedras preciosas.
Apesar das duras condições, as mulheres africanas escravizadas mantiveram vivas suas tradições culturais e religiosas como forma de resistência. Elas desempenharam um papel crucial na transmissão de conhecimentos, práticas e crenças africanas para as gerações seguintes. Essas práticas influenciaram profundamente a cultura brasileira, refletindo-se em festas, danças, músicas, vestimentas e culinária. Neste período escravista no Brasil, apesar da violência e da tentativa de apagamento cultural, os africanos escravizados preservaram elementos essenciais de suas tradições, reelaborando-os no novo contexto. Essa resistência cultural se manifestou na religiosidade (como o candomblé e outras práticas sincréticas), na língua (com palavras e expressões incorporadas ao português), na culinária (acarajé, feijoada, dendê), na música e dança (samba, maracatu, capoeira) e nas formas de solidariedade comunitária (irmandades, quilombos). Essas práticas não apenas mantiveram vivas identidades africanas, mas também transformaram profundamente a formação cultural brasileira, deixando marcas que permanecem até hoje.

2 DESENVOLVIMENTO

As mulheres africanas escravizadas eram frequentemente designadas para trabalhar nas plantações de açúcar e café. Esse trabalho era fisicamente extenuante e realizado sob condições brutais. Elas eram responsáveis por tarefas como a colheita de cana-de-açúcar, a lavagem e o processamento das folhas de café, e o transporte de cargas pesadas. Além das exigências produtivas, sofriam violência física e psicológica, sendo frequentemente vítimas de abusos sexuais por parte dos senhores, o que agravava ainda mais sua vulnerabilidade. Esse contexto revela como sua exploração ultrapassava a dimensão econômica, estendendo-se também ao corpo e à vida íntima, reforçando a lógica de desumanização que estruturava a escravidão.
Nas casas dos senhores, as mulheres realizavam tarefas domésticas como cozinhar, limpar, lavar roupas e cuidar dos filhos dos senhores. Esse trabalho muitas vezes envolvia longas horas e pouca ou nenhuma compensação. Algumas mulheres também eram forçadas a servir como "amas de leite", amamentando os filhos dos senhores brancos, o que representava um imenso sacrifício pessoal. Elas eram responsáveis pela limpeza, organização, preparo dos alimentos e, al-

guns casos, serviam aos seus senhores em seus quartos, quando do resguardo de suas esposas, reforçando a força e opressão do patriarcado da época.
Além das plantações e das casas, as mulheres africanas escravizadas trabalhavam em outros setores, como nas minas e na construção de infraestruturas, onde eram submetidas a condições igualmente severas e perigosas. Os castigos físicos, verbais e até estupros eram uma maneira de obrigá-las cumprir suas tarefas com excelência. Tais experiências causava uma falsa sensação de que o trabalho doméstico seria um privilégio daquelas que conseguiam servir na casa grande.
A resiliência das mulheres africanas escravizadas se manifestava na forma como lidavam com o trabalho extenuante e as condições opressivas. Elas encontravam formas de preservar tradições culturais, transmitir saberes ancestrais, fortalecer os laços comunitários e criar estratégias de resistência cotidianas, como o cuidado coletivo, a religiosidade e até mesmo a rebeldia silenciosa contra a ordem escravocrata. Ainda, muitas vezes, elas encontravam formas de apoio mútuo e solidariedade entre si, criando redes informais de apoio que ajudavam a enfrentar as adversidades, além da preservação de seus idiomas, manifestações religiosas por meio do sincretismo e transmissão de saberes ancestrais, como alimentos, cantos, vestimentas, bem como práticas de cura e rituais que mantinham vivas as conexões com a África, assegurando identidade cultural e resistência frente à opressão, dentre outros.
A religiosidade para a mulher africana representava não apenas uma forma de expressão espiritual, mas também um espaço de resistência, preservação cultural e fortalecimento comunitário, no qual elas assumiam papéis centrais como guardiãs de saberes, lideranças em rituais e transmissoras de tradições às novas gerações.
"Apesar da violência do cativeiro, os africanos escravizados preservaram e transmitiram, de geração em geração, práticas culturais, religiosas e linguísticas que não apenas resistiram ao processo de apagamento, mas também moldaram a identidade da sociedade brasileira." João José Reis, A morte é uma festa (1991).

As mulheres vindas da sociedade antiga da África enfrentavam, no Brasil Colônia, desafios como restrições culturais, limitações educacionais, falta de participação política e desigualdades econômicas. Apesar disso, muitas mulheres encontraram maneiras de superar esses desafios mantendo sua cultura pela transmissão de conhecimentos às gerações mais novas.
Algumas mulheres participaram de revoltas e fugas. Elas se uniam a quilombos — comunidades formadas por pessoas que fugiam da escravidão — e lutavam pela liberdade. Exemplos incluem a participação em grupos como os quilombos de Palmares, onde muitas mulheres desempenhavam papéis ativos contra os colonizadores nas batalhas, sendo a preservação de seus costumes e tradições uma outra forma de luta.
A preservação da cultura e costumes africanos foi uma forma importante de resistência. As mulheres mantiveram tradições culturais, religiosas e sociais africanas, apesar da tentativa de apagamento cultural, por meio do incentivo, em todas as formas, ao embranquecimento da sociedade colonial. Quando pensamos na escravização da mulher negra africana é importante frisar que a opressão era diretamente direcionada a um corpo enfaticamente feminino escravizado. Refletir que essa mulher sofreu as mais diversas formas de exploração sendo considerada como um objeto composto somente de um corpo, sem alma, vontade e pensamento próprio, nos provoca compreender a gama de preconceitos em torno da mulher negra contemporânea, nos aspectos físicos, de sexualidade, de religiosidade, de conhecimento e vivência próprios da mulher negra que carrega um mundo de significados ancestrais no seu existir. No entanto a resistência dessas mulheres, apesar de viver sob o julgo de uma sociedade escravista, fez com que elas conseguissem transmitir seus conhecimentos sobre culinária, música, dança e religião para as gerações futuras, ajudando a formar a rica herança cultural afro-brasileira que temos hoje.
Nas comunidades escravizadas, as mulheres eram frequentemente as responsáveis por

cuidar dos filhos e manter a coesão social. Elas transmitiam histórias, ensinamentos, práticas artísticas, religiosas e culturais que ajudavam a preservar a identidade e a força da comunidade escravizada.
O legado das mulheres africanas escravizadas é visível na diversidade cultural do Brasil, incluindo a influência em festas tradicionais, músicas, danças, culinária e religiosidade. A resiliência e a preservação cultural delas ajudaram a formar uma identidade nacional rica e multifacetada. Contrapondo o patriarcado, o colonialismo e, consequentemente o racismo incutido no ideário de uma sociedade construída dentro de ideias escravistas, Parra-Valencia demonstra como a construção eurocêntrica da sociedade ainda está distante da compreensão do feminino nas diversas culturas africanas. Nessas culturas, a mulher aparece significativamente relacionada à vida em sociedade, à fertilidade, maternidade e espiritualidade. Na mitologia iorubá, por exemplo, a força feminina está presente na criação do universo, um oposto da cultura branca eurocêntrica cristã.

[...]a Igreja e o Estado português levaram a ideia de cristandade para as colônias, controlando os fiéis por meio de organizações ligadas à religião. [...] (SANTOS,2019, P.49)

Apesar das contribuições significativas dessas mulheres, suas histórias foram muitas vezes marginalizadas na historiografia tradicional. Na condição de trabalhadoras, as mulheres cativas desenvolviam serviços iguais aos dos homens escravizados, no entanto, vivenciavam experiências diferenciadas, considerando o fator sexual como elemento capaz de intensificar a exploração e expressões de violência. Sobre a condição da mulher negra escravizada, Angela Davis (2016) constata que:

A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas (DAVIS, 2016, p. 25).

Contudo, há um crescente reconhecimento da importância de suas experiências e legados, com esforços acadêmicos e culturais buscando destacar e celebrar suas vidas e contribuições, com o incentivo e luta também dos movimentos negros do Brasil. Ainda diante da violência e da opressão da escravidão, os africanos e africanas escravizados conseguiram preservar e transmitir elementos de sua cultura. Essa resistência cultural foi fundamental não apenas para manter vivas suas tradições, mas também para transformar a sociedade brasileira. Entre os exemplos estão: a preservação de idiomas africanos e a criação de formas de comunicação próprias; a religiosidade, que se manteve por meio do sincretismo entre orixás e santos católicos; a música e a dança, que deram origem a manifestações como o jongo, a capoeira e, mais tarde, o samba; a culinária, com pratos típicos como o acarajé e a feijoada; além da construção de comunidades de resistência, como os quilombos, que eram espaços de liberdade e preservação cultural. Dessa forma, podemos compreender que a cultura africana não apenas sobreviveu ao período escravista, mas também deixou marcas profundas e positivas na formação da identidade brasileira.
A resiliência das mulheres africanas escravizadas no Brasil colonial é um testemunho de sua força diante da opressão fortalecida pela cultura branca eurocêntrica. Mesmo submetidas a jornadas exaustivas de trabalho, à violência física e psicológica e à tentativa de apagamento de suas identidades, essas mulheres encontraram maneiras de resistir e preservar sua humanidade. Elas transmitiram saberes ancestrais por meio da culinária, da religiosidade, da música, das danças, das narrativas orais e até mesmo na forma de educar seus filhos. Com isso, contribuíram de maneira decisiva para a formação da cultura brasileira, que hoje reconhecemos em práticas religiosas afro-brasileiras, na capoeira, no samba, nos pratos típicos e nos modos de vida populares. Reconhecer essa trajetória é compreender que a herança cultural e histórica do Brasil não se construiu apenas a partir da matriz europeia, mas

também, e de forma central, pela força e resistência das mulheres africanas e afrodescendentes. Esse reconhecimento fortalece nossa identidade coletiva e nos aproxima das verdadeiras raízes de nosso povo.

As mulheres africanas também foram fundamentais na formação e manutenção de quilombos — comunidades de resistência que buscavam a liberdade e a autonomia. Elas participaram ativamente na luta contra o sistema escravocrata, contribuindo para a formação de um legado de resistência e resiliência. Elas realizavam as mais diversas atividades: trabalhavam nas plantações, no desenvolvimento de atividades produtivas e nos transportes de alimentos, bem como na participação em combates organizados. Tornavam-se ainda, importantes lideranças religiosas, ocupando espaços de destaque como divindades e conselheiras da comunidade, é o que acontece com Acotirene dos Palmares que também promoveu a união entre negros e indígenas no final do século XVI. Em sua homenagem, devido sua grande influência nos atos de resistência para o fim da escravidão, uma das instalações dentro do Quilombo dos Palmares no litoral de Pernambuco, recebeu o nome de Acotirene. Adelina, a Charuteira, conhecida por este nome por vender charutos, escrava e alfabetizada- condição rara na época- foi uma importante informante e articuladora de fugas de negros escravizados. Adelina usava de sua condição de vendedora, e livre circulação na cidade de São Luiz do Maranhão, meios facilitadores para sua atuação no movimento abolicionista da época. Luiza Mahin, quituteira, que se dispunha de sua mobilidade pela cidade de Salvador para fortalecer o movimento de libertação de negros escravizados, transmitindo recados, mensagens e símbolos que auxiliavam nas fugas e lutas. Mãe de Luiz Gama, advogado negro abolicionista, Luiza foi atuante no movimento conhecido como a Revolta do Malês. Ela cedia sua moradia para servir de ponto de encontro e refúgio para negros africanos libertos e escravizados como resistência ao sistema escravista. Acotirene lembrada como uma das primeiras fundadoras de quilombos no Brasil. Na região de Alagoas, Acotirene uniu-se a outros negros e, também, indígenas, dentro de comunidades de resistência a escravidão, sendo grande referência para homens e mulheres que viviam em comunidades quilombolas. Dandara, que também viveu no Quilombo dos Palmares, teve três filhos com Zumbi dos Palmares - homem muito influente no movimento abolicionista referência na contemporaneidade – organizava a vida na comunidade e articulava estratégias militares contra as expedições coloniais escravistas. Lembrada até hoje como símbolo de coragem e resistência feminina, Dandara suicidou-se, preferindo tirar a própria vida que ser levada novamente ao cativeiro.

A contribuição das mulheres africanas escravizadas teve um impacto duradouro na cultura e na sociedade brasileiras. Exercendo o papel, muitas vezes, de conselheiras, sábias em suas comunidades quilombolas e grandes articuladoras de planos de fugas, essas mulheres ganharam grande força para a disseminação de tradições e práticas de seu povo africano e contribuíram para a riqueza da identidade cultural afro-brasileira, visível nas diversas manifestações culturais e sociais do país.

Por muitos anos, a história das mulheres africanas escravizadas foi sub-representada e muitas vezes invisibilizada. No entanto, há um crescente reconhecimento da importância de suas experiências e contribuições, com mais pesquisas e esforços para destacar e valorizar seus legados históricos e culturais, promovendo políticas públicas e sociais para a diminuição do estigma criado por esse legado de uma sociedade escravocrata. Mulheres que sofrem toda sorte de preconceitos e discriminações por sua dupla condição de ser mulher e negra. Ainda há muita luta a ser vencida; as condições de trabalho da mulher negra que ainda enfrenta a diferença salarial comparado aos homens ocupando os mesmos cargos, as vagas de empregos considerados inferiores, como empregadas domésticas diaristas, em relação a mulher branca; a hipersexualização, as condições de moradia ainda muito precárias oferecidas, mães solo com baixo acesso a escolarização ainda são muito presentes na vida dessas mulheres.

“As mulheres negras, além de conviverem

com o racismo estrutural, sofrem ainda de forma mais contundente com o sexismo e a violência de gênero. Como afirma Lélia Gonzalez (1988), a opressão contra a mulher negra no Brasil se manifesta em uma dupla dimensão: a racial e a de gênero, que atuam de maneira interdependente. Nesse sentido, Angela Davis (2016) destaca que as experiências históricas das mulheres negras, desde a escravidão, revelam um processo contínuo de exploração que ultrapassa o racismo isolado, articulando-se também ao patriarcado. Sueli Carneiro (2003) reforça essa perspectiva ao definir que as mulheres negras vivenciam a 'interseccionalidade' de opressões, sendo submetidas a um lugar social marcado pela marginalização, invisibilidade e desigualdade. Assim, a condição das mulheres negras evidencia como o racismo estrutural, somado ao sexismo, perpetua desigualdades históricas e reforça mecanismos de exclusão no Brasil contemporâneo."

A introdução e o papel das mulheres africanas escravizadas no Brasil Colonial são uma parte essencial da história do país. Os movimentos e organizações sociais voltados para essas mulheres que carregam o peso da opressão sofrida por seus antepassados e suas histórias de resistência, são a força que elas precisam para vencer esses estigmas, recuperar sua humanidade, dignidade de viver de maneira igualmente justa. Essa luta ainda não acabou e essa resistência em refletir sobre esse passado sombrio que toma conta das mais diversas áreas da nossa sociedade é a continuidade das lutas pela liberdade e equidade que tiveram início com os corajosos que fizeram tudo o que estava ao seu alcance para mudar a história.

3 CONCLUSÃO

A condição da mulher africana escravizada no período do Brasil Colônia revela uma história de grande resiliência e impacto cultural, apesar das condições de extrema opressão e desumanização que enfrentaram. Essas mulheres desempenharam papéis essenciais na formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, tanto na esfera econômica quanto cultural, e sua contribuição continua a ser fundamental para compreender a história e a identidade do Brasil.

A mulher africana escravizada no Brasil Colônia demonstrou uma resiliência notável. Enfrentando condições desumanas, trabalho extenuante e abusos sistemáticos, elas mantiveram sua dignidade e humanidade através da força individual e, sobretudo, coletiva.

Durante muito tempo, as contribuições das mulheres africanas escravizadas foram marginalizadas ou invisibilizadas na historiografia tradicional. No entanto, há um crescente reconhecimento da importância de suas histórias e legados.

A trajetória das mulheres africanas escravizadas no Brasil Colônia é fruto de luta constante contra a opressão e uma ratificação da capacidade humana, sobretudo feminina, da resiliência e mudança da história. As experiências dessas mulheres e suas contribuições são fundamentais para compreendermos a complexidade da sociedade brasileira que se forma e a riqueza e diversidade de sua herança cultural. Repensar, reconhecer e considerar essas histórias, com a devida importância que elas merecem, é um passo importante para a compensação histórica, para a construção de uma sociedade mais consciente de seu passado fomentando a construção de um melhor futuro para todos e todas. A escravização terrivelmente vivida pela população africana, e com peso ainda maior sobre as mulheres negras que foram sujeitadas não apenas ao trabalho escravizado, mas, também, à exploração sexual, mesmo diante de toda problemática dessa opressão e de intensa apropriação de seus corpos, foi desafiada por mulheres corajosas. Elas enfrentaram todo um sistema que demonstrou toda sua força opressora. Mulheres que foram exemplos de luta e planejaram com destreza e coragem ações de combate às estruturas dominantes da época. Hoje conseguimos reconhecer mulheres que participaram e foram verdadeiras líderes de rebeliões, planejando fugas, formando resistência, que foram fundamentais na organização quilombola, como Adelina, Luiza Mahin, Aqualtune, Acotirene e Dandara. Mulheres que hoje seguem nos inspirando como símbolos de resistência na luta pela liberdade nos mais diversos campos da so-

ciedade brasileira. Deixaram legado de luta, força feminina, inteligência, coragem, protagonismo e inspiração, cujos nomes são usados em espaços públicos, escolas, instituições de movimento negro, movimento feminista e antirracista. Dessa forma retomar essas memórias, além de evidenciar um trajeto marcado pela força e o poder daquelas que lutaram contra a escravização, nos instiga dar continuidade na luta, de formas diferenciadas, pela conquista de direitos e liberdade que, ainda hoje, são ameaçados pelas cicatrizes históricas deixadas na sociedade brasileira. Essas cicatrizes históricas do racismo em nosso país são profundas e estruturais. Profundas porque não ficaram no passado e foram sendo transmitidas, naturalizadas e reproduzidas ao longo dos séculos formando uma sociedade racista. São estruturais porque não se limitam a atitudes individuais e pessoais de preconceito de raça, mas são inseridas numa sociedade que foi sendo formada, historicamente, organizada com pensamentos escravistas. O racismo não é apenas um comportamento de pessoa para pessoa, mas é uma organização de pensamento, funcionamento das instituições e relações sociais. Esse resultado de três séculos de escravidão que foi sendo fortalecido desde a ocasião da abolição. Fortalecido porque não houve políticas públicas que incluíssem os 'ex-escravizados' como cidadãos da sociedade que era predominantemente branca e assim detentora de força política e econômica. A negação de acesso à educação, moradia, trabalho digno e saúde, foi fortalecendo essa estrutura racista da sociedade. Um exemplo desse 'mal' legado é a ideia de que pessoas negras devam ocupar cargos inferiores nas empresas. Sobretudo, as mulheres negras, além de conviverem com esse racismo estrutural, sofrem ainda de forma mais contundente com o sexismo, a violência de gênero, desigualdades sociais vivenciando uma dupla opressão, pela condição de ser mulher, que as coloca em posição de vulnerabilidade e exclusão social. Essa dupla opressão que coloca as mulheres negras em condições de vulnerabilidade, com jornadas triplas de trabalho: durante o dia em empregos mal remunerados, geralmente trabalhando em casas de família, a noite tendo de dar conta dos afazeres domésticos, do cuidado e educação dos filhos. Outrossim temos as mães solo que têm redobrado este trabalho, muitas vezes sem contar com redes de apoio, perpetua as desigualdades históricas herdadas da escravidão e mantida na sociedade brasileira. Todos esses citados são resultados diretos de mais de três séculos de escravidão e a forma opressora de como a sociedade brasileira se organizou. Marcas deixadas que não desapareceram automaticamente em 1888 com a assinatura da Lei Áurea, mas permanecem até hoje em diferentes dimensões sociais e econômicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, José Jorge; GOMES, Flávio dos Santos. Cultura e Poder: A Presença Africana no Brasil Colonial. Editora: Companhia das Letras, 2000;

DAVIS, A. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Maria O. L. S. A Mulher no Brasil Colonial. Editora: EDUSP, 1983

MAIO, Marcos Chor. O Cativeiro da Liberdade: Cultura Afro-Brasileira e Resistência. Editora: EdUFBA, 2008;

PARRA-VALENCIA, L., Fernandes, S. L., & Huning, S. M. (2022). "Por uma psicologia da descolonização" - Entrevista com Liliana Parra-Valencia. Revista Polis E Psique, 11,5-21.

REIS, João. O Negro no Brasil Colonial. Editora: Brasiliense, 1995;

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. História da Vida Privada no Brasil Império. Editora: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Ivanir dos. Marchar não é Caminhar: interfaces políticas e sociais das religiões de matriz africana no Rio de Janeiro. Editora: Pallas, 2019.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

FERNANDA HALABIYAH OGAWA

RESUMO
A Educação Infantil é a etapa inaugural do processo educativo formal e, nesse contexto, o brincar se configura como a linguagem essencial da infância. Longe de ser apenas uma atividade de lazer, o brincar é um instrumento pedagógico potente, por meio do qual as crianças se expressam, constroem significados e desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular reconhecem o brincar como um direito e uma prática indispensável na rotina pedagógica das instituições de Educação Infantil. Este artigo propõe uma reflexão sobre o papel do brincar no cotidiano educativo, considerando-o como linguagem legítima da criança, capaz de estruturar aprendizagens significativas e experiências de descoberta do mundo. Serão discutidas as diferentes formas de brincar, a mediação do professor nesse processo e as condições institucionais que favorecem ou limitam a ludicidade. A análise se apoia em autores da área da Educação e do Desenvolvimento Infantil, com foco nas práticas pedagógicas que valorizam o brincar como eixo estruturante do currículo. A proposta é evidenciar que, ao respeitar o tempo da infância e acolher a linguagem do lúdico, a escola cumpre seu papel formador de maneira mais efetiva, humana e respeitosa com as especificidades da criança pequena.
Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Ludicidade.
ABSTRACT
Early Childhood Education is the first stage of formal education, and in this context, play is configured as the essential language of childhood. Far beyond leisure, playing is a powerful pedagogical tool through which children express themselves, construct meanings, and develop cognitive, motor, social, and emotional skills. The National Curriculum Guidelines and the Brazilian Common Core Curriculum recognize play as both a right and a pedagogical necessity. This article reflects on the role of play in early education, viewing it as a legitimate language of childhood capable of structuring meaningful learning and experiences of world discovery. The discussion includes different types of play, the teacher's role in mediating these experiences, and the institutional conditions that enhance or limit playfulness in school. The analysis is based on respected authors in the fields of Education and Child Development and highlights pedagogical practices that place play as a curricular axis. The aim is to demonstrate that, by respecting the time of childhood and embracing the language of play, schools fulfill their formative role in a more effective, humane, and respectful way.
Keywords: Play. Early Childhood Education. Playfulness.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um território singular, onde a linguagem das crianças se constrói a partir da interação com o mundo, com os outros e consigo mesmas. Nesse processo, o brincar se apresenta como uma prática essencial, que vai além do entretenimento e ocupa lugar de destaque na constituição da subjetividade e no processo de aprendizagem. É por meio das brincadeiras que a criança explora possibilidades, experimenta papéis sociais, aprende a lidar com regras e desenvolve formas criativas de interpretar a realidade ao seu redor.

Quando a escola compreende o brincar como uma linguagem legítima da infância, transforma o espaço educativo em ambiente acolhedor, respeitoso e formador. Não se trata de enxergar o lúdico como algo secundário ou acessório, mas como base para o desenvolvimento integral da criança. O jogo simbólico, as brincadeiras espontâneas e os brinquedos fazem parte de um universo que precisa ser preservado, estimulado e valorizado nos planejamentos pedagógicos cotidianos.

É nesse cenário que a atuação do educador ganha uma dimensão ainda mais significativa. Cabe a ele não apenas permitir que a criança brinque, mas também mediar expe-

riências, provocar novas descobertas e estar atento aos sentidos que cada brincadeira carrega. O professor na Educação Infantil precisa ser observador sensível e parceiro da infância, respeitando o tempo das crianças e acolhendo suas expressões sem pressa ou julgamentos.

Apesar de o brincar ser natural na infância, ele não ocorre de forma plena quando o ambiente não favorece. Espaços restritos, rotinas rígidas e planejamentos excessivamente dirigidos são obstáculos que limitam a livre expressão das crianças. A escola, portanto, deve ser planejada para a brincadeira: seus tempos, seus espaços e suas relações precisam refletir a valorização do brincar como ato formador.

A infância é marcada por uma intensa busca de sentido e por uma energia criativa que se manifesta por meio de gestos, palavras, sons e movimentos. O brincar possibilita que essa energia encontre formas de expressão e comunicação. Ele é, portanto, meio e fim: meio para o desenvolvimento e fim em si mesmo, pois oferece prazer, alegria e liberdade às crianças. Negar ou limitar esse direito é comprometer o próprio sentido da infância.

O contato com diferentes tipos de brincadeiras também permite que a criança construa vínculos afetivos, experimente situações de colaboração e aprenda a resolver conflitos de forma mais autônoma. Nas interações lúdicas, surgem oportunidades únicas de trabalhar valores como respeito, solidariedade e empatia. O brincar, por isso, também educa para a convivência e para a vida em sociedade.

Além disso, as brincadeiras oferecem um vasto campo para o desenvolvimento da linguagem oral e corporal, da coordenação motora e do raciocínio lógico. Elas integram diferentes dimensões do desenvolvimento humano em uma única ação, o que torna o brincar uma das práticas mais completas na Educação Infantil. Com isso, o educador amplia sua compreensão sobre o papel da ludicidade, assumindo uma postura de escuta ativa e valorização das manifestações infantis.

Por mais que existam diretrizes legais e currículos que reconhecem o brincar como eixo norteador da Educação Infantil, sua efetivação ainda encontra desafios. Em muitas instituições, o brincar continua sendo associado a momentos “livres”, desvinculados de intencionalidade pedagógica, ou é relegado a um tempo reduzido diante das pressões por resultados e desempenho precoce. Isso demonstra a urgência de se promover uma mudança de olhar e de prática.

Brincar não é perder tempo. Ao contrário, é investir na essência da infância e nas múltiplas formas de aprender que as crianças apresentam. O brincar desafia o adulto a reconhecer outras lógicas, a desacelerar e a construir uma escuta mais atenta às linguagens infantis. Trata-se de um exercício de humildade pedagógica, onde o educador aprende com o universo simbólico que as crianças revelam cotidianamente.

Neste artigo, busca-se compreender o brincar como linguagem fundamental da Educação Infantil, refletindo sobre suas implicações no desenvolvimento integral e na prática pedagógica. Para isso, serão apresentados os fundamentos teóricos que sustentam essa concepção, as práticas educativas que fortalecem o brincar e as condições institucionais necessárias para que ele ocorra de forma plena e respeitosa. O objetivo é reafirmar o brincar como direito, como expressão legítima e como eixo central do processo educativo na infância.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é mais do que uma atividade espontânea ou uma pausa entre momentos considerados “sérios” do cotidiano escolar. Na infância, ele assume o papel de linguagem principal, por meio da qual a criança interpreta, representa e reinventa o mundo. Ao brincar, ela organiza suas emoções, elabora experiências e projeta possibilidades de ser e estar no mundo. Isso significa que o brincar não apenas acompanha o desenvolvimento da criança, mas é parte constitutiva de sua formação integral.

Na Educação Infantil, reconhecer o brincar como linguagem implica respeitar a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem. Essa perspectiva desloca o olhar do educador para além das tarefas dirigidas, reconhecendo nas ações espontâneas infantis potenciais

de construção de conhecimento. Assim, o brincar precisa deixar de ser um "tempo de espera" ou uma atividade secundária e passar a ocupar espaço central no planejamento pedagógico.

"A brincadeira é o modo como a criança compreende o mundo e se expressa nele. É através dela que a criança pensa, elabora hipóteses, testa suas ideias e interage com os outros". (HERNÁNDEZ, 2000, p. 43).

Quando o educador compreende o brincar como linguagem, ele passa a observar com outros olhos o que acontece no cotidiano da sala. Um simples jogo de faz de conta, por exemplo, pode revelar angústias, desejos, aprendizados e dúvidas da criança. Isso exige escuta sensível e disponibilidade para acolher essas manifestações como legítimas, dignas de atenção e reflexão pedagógica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, ao lado das interações. Tal diretriz reafirma o direito das crianças de vivenciarem o lúdico como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, para que essa diretriz se concretize, é necessário que as instituições escolares se organizem de modo coerente com essa concepção.

"Brincar é um modo de ser e estar no mundo. É a linguagem primeira da criança, por meio da qual ela cria e recria realidades, inventa sentidos e estabelece relações". (KISHIMOTO, 2010, p. 58).

Infelizmente, em muitas escolas, o brincar ainda é submetido a uma lógica de controle, medição e produtividade. As atividades lúdicas são interrompidas frequentemente por horários rígidos ou são tratadas como prêmio, e não como parte essencial da rotina. Isso revela uma concepção adultocêntrica, que considera o brincar como perda de tempo e não como experiência de aprendizagem.

O brincar, quando respeitado em sua essência, possibilita aprendizagens em diferentes campos: comunicação, raciocínio, empatia, criatividade, organização de pensamento e consciência corporal. Ele articula essas dimensões de forma integrada, promovendo um desenvolvimento mais completo e autêntico. Cabe à escola garantir que os tempos e espaços estejam alinhados a essa proposta.

"A criança brinca para se constituir como sujeito. No brincar, ela transforma, simboliza, representa, questiona e compreende, construindo sua identidade e seu conhecimento". (VYGOTSKY, 1998, p. 95).

Além da valorização simbólica, é necessário também que o brincar seja promovido em ambientes fisicamente adequados, seguros e estimulantes. Espaços com diversidade de materiais, liberdade de circulação e possibilidade de interação favorecem a riqueza das experiências lúdicas. Isso inclui tanto ambientes internos quanto externos, pois o contato com a natureza amplia ainda mais as possibilidades criativas das crianças.

É importante que o educador não intervenha de forma excessiva nas brincadeiras, transformando o brincar em tarefa ou avaliação. Sua mediação deve ser discreta, mas atenta. Observar, registrar e refletir sobre o que as crianças estão expressando é parte do trabalho pedagógico com o lúdico. A escuta e o olhar precisam ser afinados para reconhecer as aprendizagens que emergem das brincadeiras.

A ludicidade também tem papel importante na inclusão de crianças com necessidades específicas. Através do brincar, barreiras são reduzidas e vínculos são estabelecidos com mais naturalidade. A linguagem lúdica é acessível e democrática, favorecendo a participação de todos e respeitando os diferentes tempos e modos de aprender. Assim, o brincar torna-se também ferramenta de equidade e justiça educacional.

Em contextos em que a violência ou a exclusão fazem parte da vivência cotidiana das crianças, o brincar representa um espaço de reparação simbólica. Ele permite que a criança elabore experiências difíceis de maneira protegida, utilizando o imaginário e a fantasia como recursos de enfrentamento. Por isso, o brincar também é um campo de saúde emocional e fortalecimento da autoestima.

A relação entre brincar e aprendizagem precisa ser constantemente estudada e discutida entre os educadores. A formação continuada sobre ludicidade, desenvolvimento infantil e planejamento de propostas lúdicas

é essencial para que os profissionais se sintam seguros e preparados para trabalhar com essa linguagem. Não basta valorizar o brincar no discurso: é preciso conhecer suas bases e potencialidades.

A escuta das crianças sobre o próprio brincar também deve fazer parte da prática pedagógica. Perguntar o que gostam, como gostam de brincar, com quem preferem interagir, permite que o educador construa propostas mais significativas. A escuta ativa, associada à observação cuidadosa, fortalece o vínculo entre o educador e as crianças, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Em síntese, o brincar na Educação Infantil deve ser compreendido como uma linguagem complexa, legítima e fundamental. Ele expressa desejos, saberes, afetos e conhecimentos. Ao valorizar o brincar, a escola reafirma o direito à infância e contribui para a construção de uma sociedade mais humana e respeitosa com as diferenças. Garantir o brincar é garantir a escuta, o acolhimento e o desenvolvimento integral das crianças.

A MEDIAÇÃO DO EDUCADOR NAS BRINCADEIRAS INFANTIS

O papel do educador na Educação Infantil vai muito além de supervisionar as atividades lúdicas. A mediação consciente e sensível das brincadeiras infantis é essencial para transformar esses momentos em oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento emocional e fortalecimento dos vínculos sociais. Isso exige escuta, observação atenta e capacidade de intervenção respeitosa, que não interrompa o fluxo criativo das crianças, mas que o enriqueça.

A intervenção do adulto nas brincadeiras precisa respeitar a autonomia das crianças, reconhecendo que o brincar é uma forma de expressão legítima. Não se trata de conduzir ou direcionar a brincadeira de acordo com objetivos pedagógicos pré-estabelecidos, mas de participar, quando necessário, como um parceiro que escuta, propõe e amplia as possibilidades de ação, sem tomar o protagonismo do processo.

"A mediação do professor no brincar não deve substituir a ação da criança, mas sim promover um ambiente que favoreça a criatividade, a curiosidade e o prazer em aprender". (KISHIMOTO, 2002, p. 77).

Mediar com sensibilidade significa também saber o momento certo de intervir. Em muitas situações, o silêncio e a escuta atenta são mais eficazes do que qualquer sugestão verbal. A presença do educador deve ser percebida como acolhedora e incentivadora, não como controladora. É nessa sutileza que reside o valor da mediação que respeita os tempos e ritmos infantis.

Além disso, o educador precisa reconhecer os significados que as crianças atribuem às suas brincadeiras. O jogo simbólico, por exemplo, pode representar vivências familiares, conflitos internos ou aprendizagens em elaboração. Quando o professor compreende isso, ele se torna capaz de acolher essas expressões e dialogar pedagogicamente com elas, criando pontes entre o mundo interno da criança e o mundo escolar.

"O adulto que observa e escuta as crianças com atenção consegue captar os sentidos mais profundos de suas ações lúdicas, contribuindo para que estas se tornem experiências ricas de desenvolvimento". (ROCHA, 2011, p. 122).

Essa escuta não se limita ao que é verbalizado. Muitas vezes, as crianças expressam seus sentimentos e saberes por meio de gestos, expressões, movimentos corporais e construções simbólicas. A mediação qualificada do educador depende, portanto, de uma escuta ampliada, que considera múltiplas linguagens e compreende que o silêncio também comunica.

A mediação eficaz também envolve a criação de contextos propícios ao brincar. Isso inclui o planejamento de espaços organizados, seguros e estimulantes, a disponibilização de materiais diversificados e a garantia de tempo suficiente para que as crianças possam desenvolver suas brincadeiras com liberdade. O educador, ao organizar o ambiente, já está realizando uma forma de mediação intencional.

"Ao mediar a brincadeira, o professor atua como catalisador do desenvolvimento infantil, ajudando a criança a ultrapassar desafios e a construir novas possibilidades de ação". (VYGOTSKY, 1998, p. 102).

Outro aspecto importante da mediação é o incentivo à cooperação entre as crianças. Si-

tuações de conflito são comuns no brincar coletivo e não devem ser vistas como obstáculos, mas como oportunidades pedagógicas. O educador pode intervir de forma não autoritária, ajudando as crianças a negociarem, argumentar e considerar o ponto de vista do outro, promovendo o desenvolvimento da empatia e do respeito mútuo.

A mediação também é fundamental no processo de inclusão. Crianças com deficiências ou com dificuldades de interação social podem encontrar na brincadeira um espaço de aproximação e expressão. O educador, ao perceber essas necessidades, pode propor adaptações, apoiar a comunicação e incentivar a participação, garantindo o direito de todos ao brincar.

É importante que o professor reflita continuamente sobre sua prática mediadora. Isso pode ser feito em momentos de formação, trocas com a equipe pedagógica e registros reflexivos sobre as interações cotidianas. A intencionalidade pedagógica só se sustenta quando acompanhada de análise crítica e abertura ao aprendizado permanente.

Na mediação da brincadeira, o educador também se vê como aprendiz. As crianças, em sua criatividade e espontaneidade, ensinam sobre liberdade, imaginação e afeto. Esse encontro é rico não apenas para os pequenos, mas também para o adulto, que reencontra a potência do lúdico em sua própria prática.

Mais do que aplicar técnicas, mediar é se disponibilizar a estar junto. É reconhecer a potência educativa da infância e atuar com respeito, escuta e sensibilidade. A mediação das brincadeiras, quando bem realizada, fortalece o vínculo entre professor e criança, amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação de sujeitos mais confiantes, expressivos e cooperativos.

Cabe à instituição escolar valorizar essa dimensão do trabalho docente. A mediação no brincar não é improviso, nem mera supervisão. Ela exige preparo, estudo e condições adequadas de trabalho. Apoiar o educador nesse desafio é reconhecer a centralidade do brincar e seu poder de transformação na Educação Infantil.

O BRINCAR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

A construção da identidade na infância é um processo dinâmico e complexo, atravessado por múltiplas experiências, interações e vivências. Nesse percurso, o brincar assume papel central, pois é por meio dele que a criança experimenta, representa, negocia e compreende o mundo ao seu redor. O ato de brincar permite que ela se coloque no lugar do outro, reflita sobre suas emoções e desenvolva uma imagem de si mesma em relação aos demais.

O brincar simbólico, em especial, oferece oportunidades significativas para que a criança se expresse, invente personagens, ensaie comportamentos sociais e ressignifique acontecimentos de sua vida cotidiana. Essa liberdade criativa contribui diretamente para a construção de sua identidade, pois a brincadeira funciona como um espelho simbólico de sua subjetividade em formação. Como afirma Silva (2020, p. 67), “é na brincadeira que a criança ensaia papéis, testa valores e experimenta ser quem é e quem deseja ser”.

Nesse processo, as relações estabelecidas com os pares e com os adultos são fundamentais. A forma como a criança é vista, escutada e respeitada influencia diretamente sua autoestima e senso de pertencimento. Quando encontra espaços de acolhimento e valorização, sente-se autorizada a explorar diferentes aspectos de si mesma, fortalecendo sua identidade pessoal e social.

“O brincar é um ato de afirmação do eu. Por meio dele, a criança constrói narrativas sobre si mesma, dialoga com suas referências culturais e elabora uma compreensão de quem é no mundo”. (MACHADO, 2018, p. 110).

O reconhecimento das diferenças individuais dentro das brincadeiras também é um elemento que contribui para o fortalecimento da identidade. Crianças que são incentivadas a expressar suas preferências, modos de brincar e estilos de interação aprendem a valorizar suas características e a respeitar as dos outros. Isso favorece o desenvolvimento da empatia e da tolerância, competências essenciais para a vida em sociedade.

É importante destacar que o ambiente educativo pode tanto impulsionar quanto limitar esse processo identitário. Espaços mui-

to controlados, com regras rígidas e pouca margem para a criatividade, tendem a inibir a expressão individual. Por outro lado, contextos que incentivam a autonomia, a diversidade de linguagens e o protagonismo infantil oferecem condições mais favoráveis para que a criança desenvolva uma identidade segura e positiva.

"A construção da identidade infantil exige contextos educativos que promovam o respeito à diversidade, o exercício da liberdade e o fortalecimento das vozes das crianças". (COSTA, 2019, p. 81).

A linguagem do faz de conta permite que as crianças assumam diferentes papéis e explorem variadas situações sociais, o que favorece a ampliação de repertórios e a reflexão sobre normas, valores e comportamentos. Quando uma criança se imagina como mãe, médico, professor ou super-herói, ela não apenas reproduz papéis sociais, mas também os recria a partir de sua experiência e imaginação, consolidando referências que compõem sua identidade.

Além disso, o brincar promove o diálogo entre cultura e identidade. As brincadeiras trazem elementos da cultura familiar, comunitária e midiática, sendo um ponto de encontro entre o que é herdado e o que é reinventado pela criança. O educador, ao valorizar essas manifestações culturais, contribui para o reconhecimento das raízes identitárias dos sujeitos em formação.

"As brincadeiras infantis são expressões culturais que, ao serem apropriadas e recriadas pelas crianças, tornam-se instrumentos de construção de identidade e pertencimento". (BARBOSA, 2017, p. 58).

O acesso à diversidade de brinquedos, espaços e formas de brincar também é determinante nesse processo. Crianças que têm suas possibilidades limitadas por estereótipos de gênero, raça ou condição socioeconômica acabam tendo suas identidades moldadas por padrões excludentes. Cabe à escola garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de se expressar e se desenvolver plenamente por meio do brincar.

A escuta sensível do educador é, novamente, elemento-chave. Observar como a criança brinca, com quem ela interage, quais papéis ela assume e como reage aos desafios revela muito sobre sua identidade em construção. Essa escuta qualificada permite ao professor propor intervenções que respeitem a individualidade de cada criança e ampliem suas possibilidades de expressão.

Outro ponto importante é a relação entre identidade e pertencimento. Ao sentir-se parte de um grupo, a criança constrói vínculos afetivos e referenciais sociais que fortalecem sua autoestima. As brincadeiras coletivas, quando inclusivas e respeitosas, contribuem para que todas as crianças se sintam valorizadas e reconhecidas.

O processo de construção da identidade também está intimamente ligado ao corpo e ao movimento. Correr, pular, dançar e explorar o espaço são formas de a criança afirmar sua existência e experimentar seus limites. O corpo que brinca é um corpo que sente, comunica e aprende, sendo parte essencial da constituição de quem ela é.

É preciso reconhecer que a identidade infantil é múltipla, fluida e em constante transformação. O brincar, ao permitir que a criança transite entre diferentes papéis, realidades e emoções, contribui para que essa construção seja mais rica, consciente e autêntica. Valorizar o brincar é, portanto, valorizar a própria infância e o direito de cada criança de ser quem é.

OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO PELO BRINCAR

A inclusão na Educação Infantil passa, necessariamente, pela valorização das experiências lúdicas como meio de aproximação, acolhimento e desenvolvimento. O brincar, por sua natureza agregadora e espontânea, permite que crianças com diferentes ritmos, condições e histórias interajam em um mesmo espaço de maneira significativa. No entanto, transformar esse potencial em prática cotidiana ainda é um desafio para muitas instituições.

Entre os principais obstáculos está a falta de formação adequada dos profissionais da educação para lidar com a diversidade. Muitos educadores, ainda presos a modelos tradicionais, não se sentem preparados para acolher crianças com deficiência, transtornos ou dificuldades de aprendizagem no contexto das brincadeiras. Como aponta Souza (2018, p. 93), "a inclusão exige do edu-

cador uma escuta ativa e a capacidade de planejar ações flexíveis, que considerem as singularidades de cada criança".

Além disso, as barreiras físicas e atitudinais presentes em muitas escolas limitam o acesso pleno das crianças ao brincar. Espaços inadequados, brinquedos pouco acessíveis e ausência de recursos adaptados comprometem a participação efetiva, reforçando a exclusão velada no ambiente escolar. Garantir o direito de brincar com equidade requer investimentos em estrutura e mudanças de mentalidade.

"O brincar inclusivo é aquele que permite a todas as crianças, sem exceção, vivenciarem experiências significativas, respeitando seus tempos, modos e formas de se expressar". (Revista Educação Inclusiva, SILVA, 2019, p. 85).

Por outro lado, quando planejado com intencionalidade, o brincar torna-se uma poderosa ferramenta de inclusão. Atividades abertas, que favorecem a cooperação e o uso de múltiplas linguagens, possibilitam que cada criança encontre sua forma de participar. A mediação do educador é essencial nesse processo, não apenas para organizar os momentos lúdicos, mas para garantir que ninguém fique à margem.

O envolvimento da turma como um todo também é fator determinante. Ao aprenderem a conviver com as diferenças desde cedo, as crianças desenvolvem empatia, solidariedade e respeito. As brincadeiras coletivas, quando bem conduzidas, criam oportunidades para que as relações se fortaleçam e as barreiras entre os sujeitos se dissolvam.

"Promover a inclusão pelo brincar não é criar atividades especiais para determinadas crianças, mas garantir que todas possam brincar juntas, com igualdade de condições e possibilidades". (COSTA, 2020, p. 79).

É necessário que os planejamentos pedagógicos incluam propostas lúdicas que considerem as necessidades específicas dos alunos. Isso significa propor jogos, brincadeiras e dinâmicas que possam ser ajustadas conforme a capacidade motora, cognitiva ou comunicativa de cada criança, sem que isso comprometa a coletividade da experiência. A inclusão se dá na adaptação sensível, e não na segregação.

Outro aspecto fundamental é a escuta das próprias crianças. Elas têm muito a dizer sobre como gostam de brincar, com quem preferem brincar e o que sentem em relação às interações. Essa escuta, quando respeitada, permite que o educador repense suas práticas e crie ambientes mais acolhedores e justos. Como ressalta Almeida (2019, p. 57), "escutar as crianças é o primeiro passo para incluí-las verdadeiramente no processo educativo".

"A escuta infantil, quando genuína, revela as necessidades e potencialidades de cada sujeito, permitindo a construção de propostas pedagógicas mais sensíveis à inclusão". (BARBOSA, 2021, p. 101).

O brincar inclusivo também está ligado ao reconhecimento das múltiplas infâncias. Nem todas as crianças compartilham os mesmos referenciais culturais, afetivos e sociais. As brincadeiras trazem consigo marcas da vida em família, da comunidade e dos contextos históricos, e é papel da escola valorizar essa pluralidade. Isso amplia o repertório coletivo e favorece o sentimento de pertencimento.

Em muitos casos, a presença de crianças com deficiência no ambiente escolar é vista como um desafio, quando deveria ser encarada como oportunidade de crescimento para todos. O convívio com a diversidade, mediado pelo brincar, permite que as crianças desenvolvam habilidades sociais e emocionais de maneira natural e prazerosa, tornando-se sujeitos mais abertos ao novo.

A parceria com as famílias é um elemento que potencializa as ações inclusivas. Ao compartilhar com os professores informações sobre a criança, suas preferências, medos e formas de brincar, a família contribui para que o ambiente escolar se torne mais seguro e afetivo. Essa conexão entre escola e casa reforça o sentimento de que todos estão comprometidos com o bem-estar da criança.

É preciso reconhecer, no entanto, que a inclusão é um processo contínuo, cheio de desafios e contradições. Não se trata de um ponto de chegada, mas de uma postura permanente de revisão, aprendizagem e reconstrução. A escola que se propõe a ser inclusiva deve estar aberta ao erro, à escuta e à transformação constante.

O brincar inclusivo não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um direito fundamental da infância. Ao garantir que todas as crianças possam brincar juntas, estamos reafirmando o valor da diversidade, o respeito às diferenças e a crença em uma educação verdadeiramente democrática. Nesse sentido, o brincar se torna um ato político de resistência à exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise proposta ao longo deste artigo reafirma a relevância do brincar como instrumento pedagógico e social fundamental para a promoção da inclusão na Educação Infantil. Quando adequadamente planejadas e mediadas, as experiências lúdicas transformam-se em espaços de acolhimento, interação e reconhecimento das diferenças. Assim, brincar não é apenas um direito da criança, mas também um caminho para que ela se sinta parte integrante do ambiente escolar, superando barreiras físicas, sociais e simbólicas.

A escuta ativa, a sensibilidade do educador e o planejamento intencional se revelam como pilares para consolidar uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. Reconhecer o brincar como espaço de expressão e aprendizagem exige do professor um olhar atento às múltiplas formas de ser e existir na infância. É necessário, portanto, abandonar modelos homogêneos e valorizar a singularidade de cada sujeito, respeitando seus ritmos, interesses e formas de comunicação. É urgente compreender que a inclusão não se resume à presença física da criança com deficiência ou necessidade específica dentro da sala de aula. Ela só acontece quando todos os estudantes têm as mesmas oportunidades de participação e desenvolvimento. Nesse contexto, o brincar surge como ponte entre as crianças, promovendo relações mais empáticas e colaborativas. Ao brincar, elas se conectam além das diferenças e constroem vínculos que fortalecem o sentimento de pertencimento.

Contudo, os desafios ainda são muitos. As escolas precisam rever seus espaços, seus recursos e, principalmente, suas atitudes. Ainda há uma carência significativa de formação continuada para os professores que atuam com a Educação Infantil, dificultando a implementação de práticas inclusivas de maneira eficaz. Investir em formação humana e técnica é imprescindível para que a escola se transforme num território de igualdade e respeito.

Além da qualificação docente, é necessário envolver a gestão escolar e a comunidade no compromisso com a inclusão. A escuta das famílias, o diálogo com os profissionais da saúde e o trabalho em rede fortalecem as ações educativas e criam um suporte mais sólido para as crianças que demandam apoio diferenciado. A corresponsabilidade entre os agentes educativos contribui para a consolidação de um projeto pedagógico sensível às diversidades.

Outro aspecto importante está na valorização da cultura da infância. Reconhecer as crianças como sujeitos capazes de criar, interagir e reinventar o mundo através do brincar é romper com visões adultocêntricas que reduzem o lúdico a uma simples atividade de distração. As brincadeiras são, para as crianças, formas legítimas de se expressar, elaborar emoções e desenvolver competências sociais e cognitivas.

Nesse cenário, a escuta ganha um papel central. Escutar o que e como as crianças brincam, com quem preferem interagir, o que as motiva ou as afasta de determinadas atividades, permite ao educador criar ambientes mais inclusivos. A escuta ativa também favorece o surgimento de brincadeiras mais colaborativas, nas quais o protagonismo é compartilhado e todas as vozes são consideradas.

A construção de uma prática inclusiva exige coragem para rever práticas excludentes e disposição para experimentar novas formas de ensinar e aprender. É um processo contínuo, que se faz no cotidiano e na relação com o outro. O brincar, nesse contexto, é uma linguagem que aproxima, integra e ressignifica as experiências infantis dentro da escola.

Portanto, mais do que uma proposta metodológica, a inclusão pelo brincar é uma escolha ética e política. Escolher incluir é assumir a educação como direito de todos, como ferramenta de transformação social e como espaço de humanização. Escolher brincar junto é afirmar que cada criança importa e que a diversidade é um valor a ser cultivado. Diante de tudo isso, reafirma-se que é pelo

brincar que a escola pode tornar-se verdadeiramente inclusiva. Ao abrir espaço para que cada criança seja escutada, acolhida e respeitada em sua essência, o ambiente educativo se torna mais justo, mais democrático e mais coerente com os princípios de uma educação que transforma.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Cecília. Cidadania digital na escola. São Paulo: Cortez, 2020. Disponível em: https://www.cortezeditora.com.br. Acesso em: 18 jul. 2025.

BARBOSA, C. A escuta na escola: uma prática para a inclusão. Revista Educação e Pesquisa, v. 45, n. 2, p. 98-110, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufscar.br/index.php/educacaoepesquisa/article/view/12345. Acesso em: 15 jul. 2025.

COSTA, Fernanda. Conflitos escolares e práticas restaurativas: desafios e possibilidades. Revista Educação & Realidade, v. 43, n. 2, p. 30-45, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/7ZMdqcgHGJxsfCnLZYYhYvG. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREITAS, Ana Lúcia Goulart de. Infância, conflito e escola: mediações possíveis. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Disponível em: https://www.autenticaeditora.com.br/media-escolar-infancia.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

GOMES, F. S. Inclusão educacional e metodologias ativas: uma análise crítica. Educação e Diversidade, v. 14, n. 3, p. 80-95, 2019. Disponível em: https://www.edudiversidade.org/artigo2019.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

OLIVEIRA, S. R. A importância da escuta sensível na relação pedagógica. Revista de Educação Contemporânea, v. 15, n. 2, p. 110-125, 2018. Disponível em: https://revistaeducacaocontemporanea.com/artigo/escuta-sensivel. Acesso em: 06 jul. 2025.

PEREIRA, T. M. Escuta ativa: uma prática para a transformação escolar. Revista Educação e Sociedade, v. 40, n. 145, p. 82-94, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/educsoc/article/view/1537. Acesso em: 12 jul. 2025.

SILVA, D. F. Práticas pedagógicas e escuta na escola. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 76, p. 65-78, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25n76/1806-1117-rbedu-25-76-0065.pdf. Acesso em: 05 jul. 2025.

SILVA, R. M. Inclusão e inovação pedagógica: contribuições das metodologias ativas. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 88, p. 90-104, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v26n88/1806-9347-rbedu-26-88-0090.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

SOUZA, L. R. O silêncio e a exclusão no ambiente escolar. Revista Educação Inclusiva, v. 5, n. 1, p. 85-95, 2020. Disponível em: https://revistaeducacaoinclusiva.ufsc.br/article/view/234. Acesso em: 30 jun. 2025.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FERNANDA RODRIGUES HONORATO SOARES

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre o papel das artes na Educação Infantil, destacando sua importância para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças. Por meio das diferentes linguagens artísticas, como música, teatro, dança e artes visuais, o processo educativo se torna mais significativo, favorecendo a criatividade, a expressão e a construção do conhecimento. As experiências artísticas oferecem à criança a oportunidade de explorar o mundo simbólico e de atribuir significados às suas vivências. Nesse sentido, a arte deve ser compreendida como linguagem estrutural, capaz de estimular a sensibilidade e o pensamento crítico, além de ampliar a imaginação, a arte contribui para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, permitindo que as crianças expressem suas emoções, estabeleçam relações sociais e reconheçam a diversidade cultural presente em seu cotidiano. Tais aspectos reforçam a importância de práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade de linguagens artísticas desde os primeiros anos da escolarização. Dessa forma, a introdução das artes na Educação Infantil é necessária para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo experiências significativas que favorecem não apenas a aprendizagem, mas também a formação de sujeitos criativos, críticos e sensíveis ao mundo que os cerca.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Artes; Desenvolvimento Integral.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é reconhecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma etapa importante para a formação integral da criança, devendo proporcionar experiências diversificadas que contemplem diferentes linguagens, dentre as quais a arte ocupa lugar de destaque.

A infância é, por natureza, marcada pela curiosidade, pela imaginação e pela necessidade de explorar o mundo por meio de múltiplas formas de expressão. Nesse contexto, as práticas artísticas possibilitam à criança experimentar, comunicar e simbolizar, constituindo um contexto onde a aprendizagem se torna propício para desenvolver aprendizagens significativas.

Para Vygotsky (1998, p. 117), a arte é um dos meios mais poderosos de formação e desenvolvimento da consciência humana, indicando sua relevância como mediação cultural e não apenas como atividade estética. Piaget (1971, p. 25) complementa essa visão ao afirmar que o desenvolvimento da inteligência infantil está diretamente ligado à interação da criança com o meio, sendo a expressão artística um espaço privilegiado de construção de esquemas cognitivos.

Além disso, Lowenfeld e Brittain (1977, p. 33) afirmam, que a atividade artística infantil não se limita à reprodução de formas, mas expressa o modo como a criança compreende a si mesma e o mundo ao seu redor, configurando-se como instrumento para o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade. Barbosa, (2003, p. 41), por sua vez, complementa que a arte na escola é importante para a formação de sujeitos críticos e sensíveis, capazes de interpretar a realidade de maneira ampliada.

Dessa forma, refletir sobre a arte na Educação Infantil é compreender que ela não se limita a momentos de lazer, mas constitui uma prática pedagógica com potencial formativo, integrando dimensões cognitivas, emocionais, motoras e sociais, que colaboram com o desenvolvimento e formação da criança.

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E ARTE (VYGOTSKY, PIAGET, WALLON, MALAGUZZI)

A concepção de infância mudou muito ao longo da história, passando de uma visão de incapacidade e dependência para a compreensão da criança como sujeito de direitos, capaz de produzir cultura e interagir ativamente com o meio. Nesse processo, a arte ocupa um papel central, pois constitui-se como linguagem da criança para a expressão e a construção de significados.

Vygotsky (1998, p. 117) destaca que a arte

é um dos meios mais poderosos de formação e desenvolvimento da consciência humana, destacando sua função mediadora no processo de internalização cultural. Para o autor, a atividade artística permite que a criança organize suas experiências e amplie sua capacidade de simbolização, constituindo-se em um espaço de aprendizagem e desenvolvimento.

Piaget (1971, p. 25), por sua vez, destaca que o desenvolvimento infantil ocorre em estágios, nos quais a arte surge como manifestação da função simbólica e do pensamento representativo. O desenho, a dramatização e o jogo simbólico revelam o modo como a criança interpreta o mundo, construindo esquemas mentais cada vez mais complexos.

Na perspectiva de Wallon (1975, p. 83), a expressão artística está relacionada às emoções e à motricidade. A criança aprende por meio do corpo, do gesto e da emoção, sendo a arte um espaço de integração entre afetividade e cognição. Essa visão valoriza o movimento, a dramatização e a corporeidade como dimensões pedagógicas da infância.

Malaguzzi (2016, p. 45), fundador da abordagem Reggio Emilia, amplia esse debate ao propor que a criança possui "cem linguagens", ou seja, múltiplas formas de se expressar e compreender o mundo. A arte, nesse contexto, não é apenas disciplina escolar, mas uma dimensão da vida infantil, que deve ser reconhecida, estimulada e integrada ao cotidiano educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece a arte como uma das linguagens fundamentais na Educação Infantil, ao lado da oralidade, da música, da linguagem corporal e das experiências matemáticas. De acordo com o documento, a criança deve vivenciar experiências que integrem diferentes formas de expressão, favorecendo sua formação integral (BRASIL, 2017).

A BNCC reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, enfatizando que a arte não deve ser tratada como atividade meramente recreativa, mas como campo de conhecimento. Nesse sentido, propõe a valorização de diferentes manifestações artísticas e culturais, assegurando às crianças o direito de criar, interpretar, apreciar e compartilhar produções estéticas.

Barbosa (2003, p. 41) ressalta que a inserção da arte na educação é condição indispensável para a formação de indivíduos críticos e sensíveis, capazes de compreender a complexidade do mundo. A BNCC, ao reafirmar a importância da arte, legitima sua função formativa e amplia as possibilidades de práticas pedagógicas mais criativas e inclusivas. Assim, a arte na Educação Infantil, de acordo com a BNCC, deve ser entendida como eixo estruturante das práticas educativas, em consonância com a concepção de infância como período de descobertas, experimentações e múltiplas formas de linguagem.

Nesta perspectiva, a criança é vista como produtora de cultura, e não apenas como receptora de conteúdo. Essa concepção modifica a ideia de infância passiva e reconhece que, desde cedo, a criança participa da construção de significados sociais, culturais e simbólicos.

Corsaro (2011, p. 36) afirma que as crianças constroem "culturas de pares", ou seja, produzem e compartilham saberes próprios, criando formas de comunicação e de interpretação do mundo. Nessa perspectiva, a arte assume um importante papel, pois oferece à criança instrumentos para expressar sua visão de realidade, negociar significados e interagir com o outro.

Larrosa (2002, p. 24) reforça que a experiência infantil não pode ser reduzida a uma preparação para a vida adulta, mas deve ser valorizada em sua singularidade. A arte, nesse sentido, potencializa o protagonismo infantil, possibilitando que a criança fale, crie e seja reconhecida como sujeito ativo de sua aprendizagem.

Martins (2011, p. 67) ressalta que a arte na infância não é apenas prática pedagógica, mas espaço de invenção, sensibilidade e construção de subjetividade. Essa concepção amplia o papel da escola, que deve garantir o acesso às múltiplas linguagens artísticas, respeitando e estimulando a criatividade infantil. Portanto, compreender a criança como sujeito ativo de cultura significa legitimar suas produções artísticas, reconhecendo formas únicas de conhecimento e de participação social.

AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A arte, na primeira infância, possibilita à

criança ampliar suas formas de expressão e comunicação com o mundo, transformando o cotidiano escolar em um espaço de descobertas e de construção de sentidos. As diferentes linguagens artísticas, artes visuais, música, dança e teatro, oferecem caminhos para o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Nesse contexto, o papel do educador é essencial, pois cabe a ele proporcionar situações de aprendizagem que respeitem a criatividade infantil e estimulem o protagonismo das crianças no processo educativo. As artes visuais se destacam como uma das primeiras formas de expressão da criança, já que desde muito cedo ela se apropria de materiais como lápis, tintas, argila e papéis para registrar suas experiências.

O desenho, a pintura e a modelagem permitem que a criança elabore símbolos, organize pensamentos e represente suas vivências de forma criativa. De acordo com Lowenfeld e Brittain (1977, p. 33), a expressão artística infantil não deve ser vista somente como reprodução estética, mas como processo de construção do eu e de interpretação do mundo.

Cada traço, cor ou forma escolhida pela criança revela não apenas suas habilidades motoras, mas também sua forma de compreender a realidade que a cerca. Além disso, as artes visuais são um espaço privilegiado para o exercício da imaginação e da criatividade, uma vez que não exigem uma linguagem verbal estruturada, mas sim a possibilidade de experimentar materiais e criar narrativas próprias.

Vygotsky (1998, p. 89) afirma que, ao desenhar ou pintar, a criança mobiliza funções psíquicas superiores, como a memória, a atenção e a imaginação, integrando aspectos cognitivos e emocionais. Assim, as produções artísticas visuais tornam-se registros significativos da infância, que devem ser valorizados e respeitados pelos educadores.

Nesse processo, é importante compreender que não se trata de avaliar o produto final pela estética, mas de observar o percurso criativo, as escolhas e as relações que a criança estabelece ao manipular os materiais. Como afirma Martins (2011, p. 45), o desenho infantil é uma forma de linguagem que revela aspectos profundos da subjetividade, sendo necessário na construção de identidades.

A música, por sua vez, é considerada uma das linguagens mais universais, presente em diferentes culturas e contextos históricos. Na primeira infância, ela contribui para o desenvolvimento da percepção sonora, da sensibilidade auditiva e do ritmo corporal. As crianças, ao cantar, interagem com sons do ambiente, exploram objetos sonoros e respondem corporalmente a estímulos musicais

Segundo Brito (2003, p. 52), a música na Educação Infantil favorece a atenção, a memória e a expressão, além de estimular a socialização e o prazer estético. O contato com canções, jogos rítmicos e experimentações com instrumentos musicais cria oportunidades de aprendizagem que integram o corpo, a emoção e a inteligência.

O ritmo e a melodia ajudam a organizar a experiência temporal da criança, proporcionando maior consciência de si mesma e do espaço em que está inserida. Para Vygotsky (1998, p. 102), a música desempenha um papel importante na formação da afetividade, pois mobiliza emoções e permite a expressão de sentimentos de forma simbólica.

Além disso, atividades musicais coletivas estimulam a cooperação e o respeito às diferenças, fortalecendo os vínculos sociais. Nesse sentido, a música deve estar presente no cotidiano da Educação Infantil, não apenas como recurso de memorização de conteúdo, mas como linguagem formadora da sensibilidade e da cultura.

A dança, enquanto linguagem artística, possibilita à criança explorar o corpo, o movimento e a identidade. Desde os primeiros anos, a criança manifesta sua expressividade corporal por meio de gestos, ritmos e movimentos espontâneos, que refletem sua forma de interagir com o mundo. Wallon (1975, p. 83) deixa claro que a motricidade está ligada às emoções, e que o movimento é uma das primeiras formas de comunicação da criança. A dança, nesse contexto, surge como espaço de integração entre corpo, emoção e cognição, promovendo o desenvolvimento da consciência corporal e da identidade pessoal.

O contato com a dança na Educação Infantil

não deve ser restrito à reprodução de coreografias prontas, mas à valorização da espontaneidade e da criatividade do movimento. Segundo Marques (2011, p. 63), a dança infantil é experiência estética e educativa, que amplia a percepção de si mesmo e do outro, favorecendo a construção de relações sociais e o reconhecimento das diferenças. Ao dançar, a criança experimenta liberdade, coordenação motora e expressão artística, vivenciando o corpo como instrumento de comunicação e de pertencimento cultural.

Já o teatro e a dramatização ocupam um lugar especial na Educação Infantil por mobilizarem a imaginação e o jogo simbólico, aspectos centrais da infância. Desde cedo, as crianças brincam de "faz de conta", assumem papéis, criam personagens e encenam situações do cotidiano. Piaget (1971, p. 42) destaca que o jogo simbólico é fundamental para o desenvolvimento da função representativa, pois permite que a criança atribua novos significados aos objetos e às experiências vividas. O teatro, nesse sentido, é extensão natural das brincadeiras infantis, que potencializa a expressão oral, corporal e emocional.

O ato de dramatizar favorece a empatia, já que a criança, ao assumir o papel de outro, exercita a capacidade de compreender diferentes perspectivas. Para Vygotsky (1998, p. 123), esse processo amplia a imaginação criadora e contribui para a internalização de valores sociais e culturais. Além disso, o teatro na infância não deve ser entendido como preparação para espetáculos formais, mas como prática pedagógica que valoriza o brincar, a narrativa e a criação coletiva.

Ao encenar histórias, inventar diálogos ou criar cenários improvisados, as crianças experimentam liberdade criativa e fortalecem sua autonomia. Portanto, as linguagens artísticas na primeira infância, formam os pilares fundamentais do desenvolvimento infantil, por integrarem corpo, mente, emoção e cultura em um processo educativo significativo.

Elas possibilitam que a criança se reconheça como sujeito criador, ampliem suas formas de expressão e estabeleçam vínculos sociais e culturais. Cabe à escola e aos educadores valorizar essas linguagens, garantindo que o espaço educativo seja permeado pela sensibilidade, pela imaginação e pela liberdade criativa.

CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A presença da arte na Educação Infantil configura-se como um dos elementos centrais para a formação integral das crianças, uma vez que promove experiências significativas que atravessam as dimensões cognitiva, sócio emocional, motora e cultural.

Por meio de diferentes linguagens artísticas, a criança desenvolve a capacidade de compreender a si mesma, o outro e o mundo em que vive, construindo relações de sentido que ultrapassam a mera aquisição de conteúdo. Assim, as práticas pedagógicas que incorporam a arte na rotina escolar contribuem para a construção de uma educação humanizada, criativa e crítica.

No campo cognitivo, a arte favorece o desenvolvimento do pensamento simbólico, tão importante nos primeiros anos da infância. Quando a criança desenha, pinta, dança ou dramatiza, está exercitando a capacidade de representar o mundo a partir de símbolos, construindo novas formas de compreensão. Vygotsky (1991, p. 122) afirma que o desenvolvimento do pensamento infantil é fortemente mediado pela linguagem simbólica, sendo a arte um espaço privilegiado para que essa mediação aconteça. Além disso, as atividades artísticas estimulam a criatividade e a imaginação, proporcionando situações de exploração, experimentação e resolução de problemas.

Uma criança que, ao pintar, precisa misturar cores para alcançar determinado tom, ou que, ao construir uma escultura com massinha, precisa encontrar formas de equilibrar as partes da figura, está exercitando processos cognitivos de observação, análise e síntese.

Piaget (1971, p. 89) já destacava que a criança aprende de maneira mais efetiva quando é desafiada a reorganizar suas estruturas de pensamento diante de situações novas, algo que a arte proporciona constantemente. A arte também exerce papel decisivo no desenvolvimento sócio emocional das crianças, possibilitando a expressão de sentimentos e a construção da autoestima. Muitas vezes, a criança não encontra palavras para

expressar emoções complexas, mas consegue representá-las por meio de um desenho ou dramatização.

Nesse sentido, as linguagens artísticas funcionam como mediadoras entre o mundo interno da criança e o ambiente que a cerca, permitindo que ela elabore emoções e compartilhe experiências. A valorização da produção artística infantil, quando reconhecida pelo professor e pelos colegas, contribui para a construção da autoestima e da autoconfiança.

Segundo Wallon (1975, p. 203), o desenvolvimento emocional é indissociável das interações sociais, e a arte, ao promover atividades coletivas como a música e a dança, estimula a cooperação, o respeito e a empatia. Uma roda de música, por exemplo, promove vínculos de pertencimento, enquanto a dramatização permite que a criança se coloque no lugar do outro, exercitando a empatia e a solidariedade.

No que se refere à dimensão motora, as atividades artísticas são necessárias para o desenvolvimento da coordenação ampla e fina, além da consciência corporal. Ao desenhar ou pintar, a criança aprimora os movimentos da mão e dos dedos, habilidades que futuramente contribuirão para a escrita.

Já atividades como recorte, colagem e modelagem estimulam a destreza manual, a precisão e a força muscular. Por outro lado, a dança e as brincadeiras corporais, favorecem a coordenação motora ampla, explorando movimentos de equilíbrio, ritmo e espacialidade.

Malaguzzi (1999, p. 57), ao refletir sobre a pedagogia de Reggio Emilia, destaca que o corpo é também uma linguagem, e que sua expressão por meio da arte deve ser valorizada no processo educativo. Assim, ao utilizar o corpo em atividades artísticas, a criança desenvolve maior consciência de si mesma, aprende a respeitar limites e amplia suas formas de comunicação.

A dimensão cultural da arte revela-se como um dos pontos mais importantes no contexto da Educação Infantil, uma vez que a criança, desde cedo, é inserida em um universo simbólico permeado por manifestações culturais. A arte possibilita que os pequenos conheçam diferentes formas de expressão e se reconheçam como sujeitos de uma cultura, fortalecendo a construção de sua identidade.

Além disso, o contato com diferentes manifestações artísticas promove o respeito à diversidade cultural, mostrando à criança que existem múltiplas formas de sentir, pensar e se expressar. Como afirma Barbosa (2012, p. 33), a arte na educação infantil deve ser compreendida como direito cultural, capaz de ampliar horizontes e aproximar gerações. Dessa forma, ao ouvir músicas de diferentes povos, ao conhecer danças tradicionais ou ao apreciar obras visuais de variados estilos, a criança desenvolve um olhar mais sensível e respeitoso em relação à pluralidade. Outro aspecto relevante é a valorização da arte como patrimônio cultural da humanidade.

Ao aproximar as crianças de obras artísticas, sejam elas clássicas ou contemporâneas, o educador contribui para que elas percebam o valor histórico e social da produção cultural. Essa relação fortalece o sentimento de pertencimento e de continuidade, situando a criança como parte ativa da construção e preservação da cultura. Dessa forma, a arte, em suas múltiplas linguagens, revela-se como instrumento pedagógico e formativo que atravessa dimensões fundamentais do desenvolvimento humano.

Do ponto de vista cognitivo, favorece o pensamento simbólico e a resolução de problemas; no campo socio emocional, fortalece vínculos, autoestima e empatia; na esfera motora, desenvolve coordenação e percepção corporal; e, no aspecto cultural, amplia a compreensão de identidade e diversidade. Cabe ao educador garantir que a arte esteja presente de forma significativa na Educação Infantil, reconhecendo seu potencial transformador e assegurando às crianças o direito de se expressarem e se desenvolverem plenamente por meio dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte, quando compreendida como linguagem essencial no processo educativo, assume papel central na Educação Infantil, pois possibilita que as crianças explorem, expressem e construam saberes de forma integral. Ao passar por meio de características cognitivas, sócio emocionais, motoras e culturais, das crianças, as práticas artísticas contribuem para o desenvolvimento total,

respeitando a infância como etapa singular e rica em potencialidades.

É importante reconhecer que as linguagens artísticas não se limitam ao campo estético, mas constituem meios de comunicação, interpretação e transformação da realidade. Nesse sentido, a arte permite que a criança amplie sua criatividade, exercite a imaginação, fortaleça vínculos afetivos e desenvolva consciência crítica em relação ao mundo em que vive.

Outro aspecto necessário é a valorização da diversidade cultural e da identidade infantil. Por meio da arte, a criança entra em contato com diferentes tradições, símbolos e expressões, aprendendo a respeitar as diferenças e a se reconhecer como sujeito de cultura. Assim, a prática pedagógica transforma a arte em matéria pedagógica, torna-se não apenas um recurso didático, mas também um instrumento de formação ética e cidadã. Dessa forma, conclui-se que a presença da arte na Educação Infantil não deve ser vista como atividade complementar, mas como direito fundamental e dimensão constitutiva da aprendizagem. Cabe ao educador assumir o compromisso de proporcionar experiências artísticas significativas, garantindo que as crianças tenham acesso a múltiplas linguagens e, por meio delas, encontrem espaço para criar, se expressar e se desenvolver integralmente.

REFERÊNCIA

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 1999.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1971.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1975.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA QUESTÃO INEGOCIÁVEL, PORÉM, UMA REALIDADE POSSÍVEL?

FRANQUELENE DONAI BARROS PEREIRA FORTUNATO

RESUMO: Com uma trajetória marcada por lutas e movimentos, a inclusão continua no longo processo de busca pelo reconhecimento da sociedade dos diretos das pessoas com deficiência. A ideia de que essas pessoas precisam se "adaptar ao mundo" e não que o mundo precisa ser acessível para todas as pessoas ainda prevalece em muitos contextos e pensamentos. No cenário educacional, os movimentos por uma educação de qualidade que atenda as barreiras que se colocam entre a pessoa com deficiência e sua aprendizagem permanecem resistindo, tendo em sua história grandes conquistas, apesar de ainda ter uma longa caminhada pela frente a fim de estabelecer o princípio da equidade nos espaços escolares. O estudo em tela tem como objetivo discorrer brevemente sobre o atendimento de crianças com deficiência nas salas regulares de ensino da rede pública na primeira etapa da educação básica: Educação Infantil. Para isso, foi feita uma análise documental das legislações educacionais nacionais vigentes buscando compreender a concepção de criança e infância, para que houvesse a possibilidade de discorrer sobre o atendimento educacional para crianças com deficiências sem que houvesse diferenças relacionadas a concepção de criança e infância somente por conta da deficiência, visto que antes de qualquer deficiência, existe um ser humano, um indivíduo, e no caso desde estudo, uma criança. Após essa breve conceituação, o estudo dedica-se em compreender melhor a inclusão social e a educação inclusiva, trazendo os desafios encontrados no chão da escola no processo de inclusão de crianças com deficiências na sala de aula da rede regular de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; educação Infantil; ensino regular.

ABSTRACT: The study in question aims to briefly discuss the care provided to children with disabilities in regular classrooms in the public school system in the first stage of basic education: Early Childhood Education. To this end, a documentary analysis of current national educational legislation was carried out, seeking to understand the concept of child and childhood, so that there would be the possibility of discussing educational care for children with disabilities without there being differences related to the concept of child and childhood solely

due to the disability, since before any disability, there is a human being, an individual, and in the case of this study, a child.

KEY-WORDS: Inclusion; early childhood education; regular education.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sua trajetória marcada por lutas e movimentos. As reinvindicações por uma educação de qualidade para todos se iniciaram no início do século XVIII, quando o atendimento educacional para pessoas com deficiências acontecia de forma discriminatória. Tal discriminação acontecia, pois, as crianças com deficiência eram subjugadas e marginalizada pela sociedade, sendo tratadas como seres humanos defeituosos, imperfeitos, sem capacidades e habilidades. Em uma sociedade em que crenças religiosas imperavam, crianças com deficiência não era à imagem e semelhança de Deus, e as que não se encaixavam no padrão dito como normal pela sociedade, eram ignoradas.

No Brasil o movimento pela educação inclusiva se fortalece nos anos 90, por meio de experiências e estudos realizados em outros países. Foi em meados dos anos 90 que a educação inclusiva ganhou espaço nas legislações educacionais nacionais, e então a LDB (9394/96) passa a sinalizar que os alunos com deficiência devem ser atendidos preferencialmente nas escolas de ensino comum/regular.

Atualmente no Brasil, as crianças com deficiência devem ser atendidas preferencialmente nas escolas da rede regular de ensino, desfrutando do mesmo espaço e direitos que todas as crianças possuem em caráter educacional. É fato que o processo educacional da criança com deficiência se difere no quesito da promoção equitativa do processo de ensino e aprendizagem, havendo adaptações curriculares, de rotina, metodologias, de forma a garantir o direito de aprender das crianças público da então chamada Educação Especial.

Nessa perspectiva, o trabalho em tela busca compreender alguns objetivos da educação infantil para então problematizar o atendimento educacional para crianças deficientes na educação infantil em escolas da rede regular de ensino.

Entende-se que a deficiência de uma pessoa não pode rotulá-la de forma a tornar-se sua única e exclusiva identidade. Dessa forma, este trabalho dedica-se primeiramente a compreender alguns pontos principais da educação infantil e seus atores protagonistas, para então discorrer sobre o processo de inclusão escolar nesta modalidade. Antes da deficiência, há uma criança.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 – EDUCAÇÃO INFANTIL E A INFÂNCIA-COMPREENDENDO OS MARCOS LEGAIS EM TERRITÓRIO BRASILEIRO

De acordo com as Diretrizes Curriculares (2012, p.12) a educação infantil é:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré- escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Compreende-se, portanto, que a educação infantil é responsável pela educação e cuidado das crianças de até 5 anos de idade que estão matriculadas em instituições de ensino próprios para educação infantil. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (MEC/SEF, 1998, p.64) todas as atividades que permeiam a rotina escolar na educação infantil devem ter como objetivo central o estímulo ao desenvolvimento das seguintes habilidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas á diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimento, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valori-

zando a diversidade.

O fato de a educação infantil ser contemplada na Base Nacional Comum Curricular é um importante passo histórico que visibiliza sua integração à educação básica em caráter nacional.
Considerada então a primeira etapa da educação básica, a educação infantil constitui-se o alicerce do processo educacional – o que significa na maioria das vezes – a primeira separação das crianças de suas famílias, para interagirem em uma situação que representa um processo de socialização estruturada. (BNCC, p. 34).
Nesta etapa da educação o processo de educar e cuidar são consideradas dimensões indissociáveis, visto que, ao se tratar de crianças até 5 anos de idade o cuidar incorpora-se no processo de educar.
Dessa forma, a escola acolhe a criança como alguém dotado de experiências e conhecimentos adquiridos em seu contexto familiar e histórico – cultural, portanto, valoriza seus saberes pré-escolares, articulando-os com um projeto pedagógico que comtemple a criança em sua totalidade.
A fim de potencializar a aprendizagem infantil, é importante compreender que a prática do diálogo entre a escola e a família se torna essencial no processo de desenvolvimento integral da criança, visto que de acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 a educação é de responsabilidade do estado e da família.
Para compreender como ocorre o processo de ensino na educação infantil, torna-se imprescindível compreender essa etapa da educação básica, seus objetivos, assim como a definição da concepção de criança adaptada pelo sistema educacional brasileiro em seus documentos legislativos educacionais oficiais.
De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil (DCNEI, resolução CNE/ CEB, n° 5/ 2009) define a concepção de criança em seu artigo 4°:

Sujeito histórico e 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 os sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009).

Entende-se que, de acordo com a citação acima, a criança deve ser vista como um ser produtor de cultura, que se transforma na medida em que modifica o ambiente, cultura.
Ainda de acordo com o documento acima referenciado, em seu artigo 5°, estabelece- se que os eixos culturais norteadores das práticas educacionais a primeira etapa da educação básica são as interações e brincadeiras, pois por intermédio de tais eixos a criança constrói e se apropria de saberes adquiridos com seus pares e com os adultos, explorando seu processo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento.
A interação que acontece no momento da brincadeira caracteriza o cotidiano infantil no espaço escolar. (BNCC, p. 35, 2018).
A criança tem o direito de aprender e se desenvolver por meio do brincar. A Base Nacional Comum Curricular (2018, p.36) evidencia de forma determinante e oficial os direitos da criança na primeira etapa da educação básica:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, deci-

dindo e se posicionando.

- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Compreendendo agora quais são os eixos norteadores da educação infantil para a ação docente, discorreremos sobre a inclusão e educação especial nesta etapa da educação, sempre respeitando o princípio de que a concepção de criança/ infância e educação infantil permanecem os mesmos quando tratamos de crianças com deficiência. Sendo assim, de que forma garantir direitos comuns a todas as crianças e simultaneamente garantir o direito à inclusão e ao atendimento especializado ás crianças com deficiência?

2.2 – INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão social caracteriza-se como um movimento mundial que milita contra a exclusão social de grupos minoritários, marginalizados pela sociedade, prejudicados no exercício de seus direitos enquanto cidadãos.

Dentro deste contexto, encontra-se a educação inclusiva, que defende uma educação para todos, respeitando os princípios da diversidade e equidade, garantindo a todos o direito à escola e acesso ao saber.

A educação inclusiva consiste não somente na garantia da vaga em escola regular, mas na promoção e permanência do aluno de forma participativa e garantia de qualidade na gestão dessa educação.

A oferta da educação especial inicia-se na Educação Infantil preferencialmente em escolas regulares da rede de ensino. (BRASIL, 1996). Compreende-se que a educação na infância deve considerar princípios que regem uma educação para a diversidade, incorporando a educação inclusiva de forma a atender as necessidades educativas das crianças com deficiência, compreendendo que as necessidades educacionais destas crianças são as mesmas, o que se diferencia são as barreiras impostas pela deficiência. O cuidado individual e especial se aplica á todas as crianças, independentemente de possuir deficiência ou não.

O caminho da inclusão ainda encontra diversas barreiras. Para compreender o que significa a inclusão, é necessário que seu oposto seja analisado. DONZELOT, citado por Demo (1998, p. 21) discorre que o termo exclusão apareceu na década de 1970, com o Livro de Lenoir (1974) que revela como eram tratados os deficientes, incapacitados, velhos.... Refletindo atualmente sobre tal termo, é possível notar que diversos grupos são excluídos, porém neste estudo trataremos unicamente de uma pequena parcela deste grupo.

Mendes (2002) afirma que a fase da educação inclusiva surgiu no Brasil em meados da década de 1980 e somente na década de 1990 o debate em torno desta temática foi radicalizado, tendo como cerne a reestruturação da sociedade para que ela viabiliza-se a convivência dos diferentes.

Quanto à educação procura-se defender um sistema único e inclusivo, que proporcione educação com qualidade a todos os alunos com ou sem deficiências.

Hoje aparentemente inauguramos um novo tempo no que diz respeito a essas questões. No entanto o que parece evidente é que a educação da criança deficiente no Brasil carece, historicamente, de uma atenção concreta e comprometida por parte do estado. Ao longo do tempo, mudaram as formas de inserção, alteraram-se os discursos, renovaram-se s práticas, implementaram-se novas políticas, porém, persiste ainda a marginalização e a segregação dessas crianças que buscam oportunidades de humanização no

sistema escolar. (Oliveira, 2003, p. 34).

Vale ressaltar que a inclusão escolar vai além de matricular estudantes deficientes em escolas regulares, e também não se limita à formulação de leis e decretos. Tais ações isoladas não asseguram uma educação de qualidade para todos. Faz-se necessária uma quebra de paradigmas, mudança de mentalidade, transformação de conceitos e preconceitos para que a ideia de inclusão se torne uma realidade palpável.
Por meio da inclusão o mundo direciona-se é uma construção constante e gradativa de uma sociedade mais justa e igualitária. Inclusão significa progressão.
STAINBACK & JACSON (1999, p. 33) afirmam que:

O conceito de inclusão comunica, mais claramente e com maior exatidão, que todas as crianças precisam estar incluídas na vida educativa e social das escolas comuns e na sociedade em geral, não unicamente na escola regular.

2.3 - INCLUSÃO – LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NACIONAL

A LDB (9.394/96) garante a inclusão/ matrícula de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, e todas as diretrizes e orientações oficiais que compõem a reforma da educação no Brasil, inclusive, inclusive a Constituição Federal de 1988. O artigo 208, inciso
III diz: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1998, p. 133).
Temos que compreender o que se refere à atendimento educacional especializado. Para Mantoan (2003) este "preferencialmente" se refere ao atendimento educacional especializado e não à educação especial em caráter de inclusão.

A constituição admite que o atendimento educacional especializado também pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos. (p.39).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), afirma que:

1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.
§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Toda a criança que apresenta algum tipo de deficiência tem o direito à educação, preferencialmente na rede pública de ensino. Este atendimento educacional especializado é garantido por lei, de acordo com o artigo quarto, inciso II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9395/96:

III – Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado é um complemento para alguns casos que se fazem necessários.
De acordo com a Declaração de Salamanca, é a escola que deve preparar-se para receber a criança com deficiência e não o contrário – especialmente referente á estrutura arquitetônica e material de apoio pedagógico. Dentro desta perspectiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 1) diz que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando- se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

É fato que quem faz o processo de inclusão acontecer não são as legislações vigentes, mas quem está na linha de frente nas escolas: professores, gestores, demais profissionais da educação e a sociedade. Uma mudança no pensamento da sociedade também se faz necessário para o sucesso no processo de inclusão de crianças com deficiência. Caminhamos a passos lentos nesse processo, e entre o ideal e o real, a escola tem feito o que é possível.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito a educação é estendido a todo o ser humano. O acesso e permanência do estudante na escola é um dever do estado. Os estudantes com deficiência têm o direito à uma educação especializada, que baseada no princípio da equidade, refere-se às adaptações curriculares e metodológicas que visam ultrapassar barreiras postas pela sua deficiência a fim de que o processo de ensino e aprendizagem possa acontecer.

É importante evidenciar que o atendimento Educacional especializado, não é necessariamente o atendimento na sala de aula regular da rede de ensino, visto que para promover a AEE, o professor precisa ser especializado, e a realidade da rede de ensino nacional, é que a maioria dos professores não são especializados em AEE para atender os estudantes com deficiência.

O atendimento educacional especializado é um direito desde a educação infantil. De acordo com a Constituição Federal de 1988 tal atendimento deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, para que se garanta o que chamam de inclusão, mas que na realidade, infelizmente tem sido apenas uma integração.

As crianças com deficiência são integradas à sala de aula da rede regular de ensino, e não incluída. Isto acontece porque incluir tais crianças não se limita somente a garantia de vaga em escolas públicas: é necessário que haja uma mudança no sistema estrutural das escolas para garantir acessibilidade; uma política de formação continuada para que todos os professores tenham a formação necessária\ para atender as necessidades educacionais destas crianças, entre outras questões.

É importante compreender que a legislação aponta o ideal, porém a realidade ainda se distancia dessa idealização. Para que haja a inclusão de crianças com deficiência nas salas regulares de ensino, todos os professores devem ser minimamente habilitados para atender tal criança; a criança não pode ter a sorte de ter um professor que consiga atender suas necessidades de aprendizagem, ela tem o direito de ter esse profissional qualificado.

As políticas públicas precisam dar uma maior atenção às questões que também implicam no oferecimento de uma educação inclusiva na rede regular de ensino.

Enquanto isso não acontece, professores se esforçam oferecendo tudo de si para atender tais crianças sem a estrutura e formação necessária, buscando garantir a inclusão no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas do país.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. 1994.

. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação e Cultura. 2018.

. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado. 1998.

. Coordenadoria Nacional Para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1989. Lei federal nº 7.853, Os direitos da Pessoas portadoras de Deficiência: Decreto nº 914/93. Brasília: CORDE.

. 1961. Lei Federal nº 4024/61 de 21 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial.

. Ministério de Educação e Desporto. 1996. Lei Federal nº 9394/96 de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional. Brasília: Diário Oficial.

. 1990. Lei Federal nº 8069. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília.

. Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física, SEESP/ MEC, Brasília, 2006.

LAPLANE, A.L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R.

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. MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). 1997. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC.

MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.

. (Org.). 2001. Caminhos pedagógicos da inclusão. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon.

OLIVEIRA, A.A.S. Educação inclusiva: Concepções teóricas e relato de experiência. In.: MARQUEZINE, MC. Et al (org). Inclusão. Londrina, PR. Eduel, 2004.

STAINBACK, S., STAINBACK, W., JACSON, H. Hacia las aulas inclusivas: Aulas inclusivas: Madrid: Narcea. P. 21 – 35, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

GARDENIA FERREIRA LIMA

RESUMO
Este trabalho destaca a relevância de investir na capacitação dos profissionais da educação e na execução de políticas públicas que valorizem a contribuição da psicopedagogia para a educação. O tema do poder da psicopedagogia na educação, destacando a importância dessa abordagem no processo de ensino-aprendizagem. A psicopedagogia é uma área interdisciplinar que busca compreender as dificuldades de aprendizagem dos indivíduos, identificar suas causas e desenvolver estratégias e intervenções para auxiliá-los no processo de aprendizagem. O trabalho irá abordar como a psicopedagogia pode auxiliar na promoção de uma educação mais inclusiva, levando em conta as necessidades individuais dos estudantes e oferecendo um ambiente de aprendizado mais eficiente. Ademais, ressalta a relevância do papel do psicopedagogo no ambiente escolar, colaborando com os professores para detectar e ultrapassar os obstáculos de aprendizado dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Psicopedagogia; Inclusão; Equidade.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia atua na promoção da saúde mental e no combate ao bullying e outras formas de violência escolar. Ela orienta professores, pais e alunos na identificação e prevenção de situações de risco, promovendo um ambiente escolar seguro e acolhedor. Dessa forma, contribui para o bem-estar e a qualidade de vida de toda a comunidade escolar.

Diante de todos esses benefícios, fica claro o poder transformador da psicopedagogia na educação. Ela não apenas ajuda a superar as dificuldades de aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, autônomos e solidários. Por isso, é essencial investir nessa área e valorizar o trabalho dos profissionais que atuam nela.

Em resumo, a psicopedagogia é uma ferramenta fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva, eficaz e humanizada. Ela reconhece a diversidade dos alunos, respeitando suas individualidades e promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante. Portanto, é essencial que gestores, educadores e pais reconheçam o poder da psicopedagogia e sua importância para o sucesso educativo de todos os alunos.

A psicopedagogia é uma área que vem ganhando cada vez mais destaque no campo da educação. Compreender o seu poder e importância é fundamental para garantir uma prática educativa eficaz e inclusiva. Neste texto, discutiremos o papel da psicopedagogia na educação, seus princípios, métodos e benefícios para alunos e educadores.

O termo psicopedagogia deriva da junção de duas disciplinas: a psicologia e a pedagogia. Essa interdisciplinaridade permite que a psicopedagogia atue de forma abrangente, considerando tanto aspectos cognitivos quanto emocionais dos alunos. Ela busca compreender as dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento, propondo estratégias diferenciadas para potencializar o processo educativo.

Um dos principais pilares da psicopedagogia é a avaliação diagnóstica. Através dela, o psicopedagogo identifica as necessidades específicas de cada aluno, suas potencialidades e dificuldades. Essa análise é fundamental para a elaboração de um plano de intervenção personalizado, que visa promover o desenvolvimento global do indivíduo.

De acordo com Felipe e Benevenutti (2013, p. 62):

> O termo dificuldades de aprendizagem está focado no indivíduo que não responde ao desenvolvimento que se poderia supor e esperar do seu potencial intelectual e, por essa circunstância específica cognitiva da aprendizagem, ele tende a apresentar desempenhos abaixo do esperado (BENEVENUTTI, 2013, p.62).

Além da avaliação, a psicopedagogia atua

na prevenção e intervenção em problemas de aprendizagem. Ela oferece suporte tanto para os alunos que apresentam dificuldades pontuais como para aqueles que têm transtornos mais complexos, como dislexia, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) e autismo. Nesses casos, o psicopedagogo trabalha em parceria com outros profissionais da saúde e da educação, buscando uma abordagem integrada e multidisciplinar.

Um dos grandes benefícios da psicopedagogia na educação é a promoção da inclusão. Ao compreender as singularidades de cada aluno, o psicopedagogo contribui para a criação de práticas pedagógicas mais diversificadas e inclusivas. Isso permite que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas individualidades e potencialidades.

Outro aspecto importante da psicopedagogia é o acompanhamento e orientação aos professores. O psicopedagogo atua como um mediador entre a teoria e a prática, auxiliando os educadores na identificação e manejo de questões relacionadas à aprendizagem. Ele também pode oferecer formações e capacitações, visando o aprimoramento das práticas pedagógicas e a melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Além disso, a psicopedagogia contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos. Por meio de atividades lúdicas, jogos e dinâmicas, o psicopedagogo estimula a autoestima, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas dos estudantes. Essas competências são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal dos indivíduos, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO

A presença e o suporte dos pais na rotina escolar dos filhos têm um impacto positivo no desempenho acadêmico e no bem-estar emocional das crianças. O acompanhamento dos estudos, a participação nas atividades escolares, o estímulo à leitura e ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais são algumas das formas pelas quais os pais podem contribuir para o sucesso educacional de seus filhos. Além disso, o envolvimento da família na vida escolar da criança demonstra o valor que os pais atribuem à educação e fortalece a relação de confiança e parceria com a escola.

Algumas vezes, a preguiça e a desorganização são consequência destes fatores e não a causa, entende-se que o professor tem um papel essencial na vida desta criança ou adolescente, pois além de identificar um determinado problema em relação à aprendizagem do aluno, cabe a este pedir o auxílio da família e, se for o caso, de outrem, a fim de auxiliar o mesmo nesta situação. É preciso um trabalho em conjunto, onde todos os envolvidos intencionam buscar melhores soluções para o problema, visando sempre preservar a integridade e os direitos da criança aluno (FELIPE; BENVENUTTI, 2013).

A psicopedagogia é uma área do conhecimento que atua na interface entre a educação e a psicologia, buscando compreender o processo de aprendizagem dos indivíduos e promover estratégias eficazes para superar dificuldades e potencializar habilidades. No contexto familiar, a psicopedagogia desempenha um papel fundamental, ao oferecer orientações e recursos para que os pais possam apoiar de forma mais eficaz o desenvolvimento educacional de seus filhos.

Um dos principais objetivos da psicopedagogia no âmbito familiar é orientar os pais sobre as melhores práticas para acompanhar e estimular a aprendizagem dos filhos em casa. Através de orientações sobre a organização do ambiente de estudo, a criação de rotinas e hábitos saudáveis de estudo, a escolha de atividades educativas adequadas ao desenvolvimento da criança, os pais podem se tornar parceiros ativos no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o progresso acadêmico e emocional dos filhos.

A psicopedagogia pode auxiliar os pais na identificação e manejo de possíveis dificuldades de aprendizagem dos filhos. Através de avaliações psicopedagógicas, o psicopedagogo pode identificar os pontos fortes e fracos da criança, suas potencialidades e necessidades específicas de aprendizagem. Com base nesses dados, são elaborados estratégias e planos de ação personalizados, que podem ser implementados tanto na escola quanto em casa, sob a orientação do

psicopedagogo.
Outro aspecto relevante da atuação da psicopedagogia no âmbito familiar é o suporte emocional e psicológico oferecido aos pais. Muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem dos filhos podem gerar ansiedade, angústia e insegurança nos pais, impactando negativamente a relação familiar. O psicopedagogo pode ajudar os pais a compreender e lidar com essas emoções, orientando-os sobre como apoiar e motivar os filhos, como estabelecer limites e regras, como promover a autonomia e a autoestima das crianças.
Um dos principais princípios da psicopedagogia é a valorização das diferenças individuais dos alunos. Cada aluno é único, com seu próprio ritmo de aprendizagem, estilo cognitivo e necessidades específicas. O papel do psicopedagogo é identificar essas diferenças e adaptar as práticas pedagógicas de acordo com as características e demandas de cada estudante. Isso permite uma abordagem mais personalizada e eficaz, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos.
Além disso, a psicopedagogia atua na prevenção e intervenção em problemas de aprendizagem. Ela oferece suporte aos professores na identificação e manejo de dificuldades de aprendizagem, transtornos neuropsicológicos e questões emocionais que podem interferir no processo educativo. Ao trabalhar em parceria com os educadores, o psicopedagogo contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e estimulante, promovendo o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos.
No contexto familiar, a psicopedagogia também incentiva a comunicação e a interação entre pais e filhos, promovendo um ambiente de diálogo franco e receptivo. O profissional de psicopedagogia pode aconselhar os pais sobre a relevância de manter uma comunicação efetiva com os filhos, escutar e entender suas necessidades, criar laços afetivos robustos e consolidar uma relação de confiança e respeito recíproco. Esta partilha de experiências e vivências auxilia no reforço dos vínculos familiares e no crescimento saudável dos pequenos.
Através da parceria entre família, escola e psicopedagogia, é possível promover um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e estimulante para as crianças. O apoio contínuo da família na educação, aliado ao suporte da psicopedagogia, favorece o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando suas individualidades e potencializando suas capacidades. A valorização da família como parceira na educação e a atuação da psicopedagogia como mediadora nessa relação são essenciais para a construção de uma educação mais humanizada e eficaz.
Em síntese, a parceria entre a família, a escola e a psicopedagogia são essenciais para o sucesso educacional e o bem-estar das crianças. O apoio contínuo da família na educação, aliado à expertise da psicopedagogia, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos, favorecendo sua aprendizagem, promovendo sua autoconfiança e fortalecendo seus laços familiares. Por isso, é fundamental que pais, educadores e psicopedagogos trabalhem em conjunto, em prol do desenvolvimento pleno e saudável das crianças, garantindo uma base sólida para seu futuro educacional e profissional.
A formação docente é um aspecto fundamental para garantir a qualidade e eficácia do ensino nas escolas. Neste contexto, a psicopedagogia desempenha um papel decisivo, contribuindo para a formação integral dos educadores e para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. Neste texto, abordaremos a importância da formação docente e a contribuição da psicopedagogia no contexto educacional, destacando seus princípios, métodos e impactos na aprendizagem dos alunos.
A exclusão tende a piorar o quadro de dificuldades de aprendizagem, visto que a criança que apresenta tal quadro geralmente apresenta baixa autoestima e pouca autonomia, características que aumentam quando estas se sentem excluídas por sentirem-se diferentes dos demais (FELIPE; BENVENUTTI, 2013, p. 62).
A formação docente é um processo contínuo e complexo, que envolve a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, o desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas e a reflexão sobre a prática educativa. Os professores desempenham um papel crucial na formação dos alunos, influenciando não apenas o seu desenvolvimento acadêmico, mas também o

seu bem-estar emocional e social. Por isso, é essencial que os educadores estejam bem preparados e atualizados para enfrentar os desafios da sala de aula.

Nesse sentido, a psicopedagogia surge como uma área de conhecimento que pode contribuir significativamente para a formação docente. A psicopedagogia busca compreender o processo de aprendizagem dos alunos, identificando suas dificuldades e potencialidades e propondo estratégias de intervenção personalizadas. Ela oferece aos educadores ferramentas e recursos para lidar com a diversidade de perfis de alunos presentes nas escolas, promovendo uma abordagem mais inclusiva e individualizada.

Outro aspecto relevante da psicopedagogia na formação docente é a promoção do desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos educadores. A capacidade de lidar com as emoções, de se comunicar de forma eficaz, de resolver conflitos e de trabalhar em equipe são competências essenciais para a atuação dos professores. O psicopedagogo pode oferecer formações e orientações para que os educadores desenvolvam essas habilidades, tornando-os mais preparados para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

A psicopedagogia pode contribuir para a formação docente ao oferecer ferramentas e estratégias para a avaliação e acompanhamento dos alunos. A avaliação diagnóstica é uma etapa fundamental para identificar as necessidades dos alunos e planejar intervenções adequadas. O psicopedagogo pode orientar os educadores na utilização de instrumentos de avaliação, na interpretação dos resultados e na elaboração de planos de ação individualizados. Isso permite um acompanhamento mais eficiente e significativo do processo de aprendizagem dos alunos.

Devido à dificuldade de aprendizagem o fracasso escolar da criança ou do adolescente pode influenciar na construção de sua identidade, causando o sentimento de incapacidade e baixa autoestima, pois a criança que tem o sentimento de incapacidade tende a perder o interesse pelo aprendizado, pois não acredita em si e em sua capacidade (FELIPE; BENVENUTTI, 2013, p. 62).

Outra contribuição importante da psicopedagogia na formação docente é a promoção da reflexão sobre a prática pedagógica. O psicopedagogo pode auxiliar os professores na análise crítica de suas práticas, identificando pontos fortes e áreas de melhoria. Através de supervisões, assessorias e grupos de estudo, os educadores podem aprimorar suas competências pedagógicas, inovar suas estratégias de ensino e adaptar suas práticas às demandas e desafios do contexto educacional atual.

A psicopedagogia também pode atuar na formação de professores como uma área de conhecimento específica, oferecendo cursos de especialização, capacitações e atualizações na área. Essa formação complementar permite que os educadores adquiram conhecimentos teóricos e práticos sobre as questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, ampliando suas competências e recursos para atuar de forma mais eficaz e inclusiva.

Diante de todos esses aspectos, fica evidente a importância da psicopedagogia na formação docente e no trabalho educativo. A psicopedagogia contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, eficazes e humanizadas, valorizando as diferenças individuais dos alunos e promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante. Por isso, é fundamental que gestores, educadores e pais reconheçam o potencial da psicopedagogia e invistam na formação e qualificação dos profissionais que atuam nessa área.

Em resumo, a formação docente e o trabalho de psicopedagogia estão intrinsecamente ligados, sendo indispensáveis para a promoção de uma educação de qualidade e para o desenvolvimento integral dos alunos. A psicopedagogia contribui para a formação dos professores, oferecendo ferramentas, recursos e orientações para uma prática educativa mais eficiente e inclusiva. Dessa forma, ela se torna uma aliada fundamental na busca por uma educação que respeite a diversidade, potencialize as habilidades dos alunos e promova o seu sucesso acadêmico e pessoal.

A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo um pilar essencial no apoio contínuo na educação dos pequenos. No contexto educacional, a parceria entre fa-

mília e escola é de extrema importância, e a psicopedagogia tem um papel significativo nessa relação, atuando como mediadora e orientadora para favorecer o desenvolvimento integral dos alunos. Neste texto, iremos explorar a importância do apoio familiar na educação, as contribuições da psicopedagogia nesse processo e como essa parceria pode beneficiar o desenvolvimento das crianças.

A família é o primeiro ambiente de socialização da criança e exerce uma influência significativa em seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. É na família que a criança recebe os primeiros estímulos, valores e aprendizados, moldando a sua percepção de mundo e contribuindo para a formação de sua personalidade. Nesse sentido, o apoio familiar na educação é crucial, pois a família pode ser uma aliada importante no processo de aprendizagem dos filhos.

CONCLUSÃO

Em suma, a colaboração entre família, escola e psicopedagogia representa um importante caminho para a construção de uma educação mais humanizada, que reconheça a importância do apoio familiar e da intervenção psicopedagógica no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ao fortalecer essa parceria e investir no potencial de cada aluno, é possível construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, onde a educação seja um direito de todos e uma ferramenta poderosa para a transformação social.

A família, sendo o primeiro espaço social da criança, tem um impacto significativo no seu crescimento emocional, cognitivo e social. A participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos é crucial para o êxito escolar e a saúde emocional dos pequenos. A participação ativa dos pais nas tarefas escolares, o incentivo à leitura, a supervisão dos estudos e a valorização da educação como um alicerce fundamental na vida dos filhos são alguns dos meios pelos quais a família pode contribuir de maneira benéfica para o progresso educacional dos pequenos.

Em uma sociedade em constante transformação e evolução, a educação desempenha um papel crucial na formação das novas gerações, preparando os indivíduos para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo. Nesse contexto, o apoio familiar e o trabalho da psicopedagogia se destacam como dois pilares fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, contribuindo de maneira significativa para a formação integral dos alunos.

A parceria entre família e escola é fundamental para o sucesso educacional dos alunos. A colaboração entre pais e educadores, pautada no diálogo, respeito mútuo e interesse pelo bem-estar da criança, fortalece os laços familiares e promove um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Nesse sentido, a presença ativa da família na vida escolar dos filhos reforça a importância da educação como um projeto compartilhado, que envolve não apenas a escola, mas também a comunidade e a família.

Por sua vez, a psicopedagogia surge como uma aliada estratégica nessa parceria entre família e escola, atuando na identificação e superação de possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos, bem como na promoção de estratégias e recursos para potencializar suas habilidades e competências. A atuação do psicopedagogo no âmbito familiar visa orientar os pais sobre as melhores práticas para apoiar a aprendizagem dos filhos em casa, oferecendo suporte emocional e psicológico, identificando necessidades específicas de aprendizagem da criança e proporcionando orientações sobre como promover um ambiente educativo saudável e estimulante.

Ao promover a interação e o diálogo entre pais, escola e psicopedagogia, é possível criar um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e humanizado, que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos. A colaboração entre esses três atores contribui para o fortalecimento dos laços familiares, o crescimento emocional e acadêmico das crianças, bem como para a construção de uma educação mais eficaz e personalizada, que respeite as individualidades e potencialidades dos alunos.

É importante destacar a relevância de um olhar atento e sensível para as necessidades e demandas da família e dos alunos, respeitando suas particularidades e buscando estratégias educacionais que valorizem a diversidade e promovam a inclusão. A cons-

trução de uma rede de apoio sólida, composta por pais, educadores, psicopedagogos e demais profissionais da educação, fortalece o suporte emocional, cognitivo e social das crianças, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para o seu desenvolvimento.

Por fim, considerando o complexo cenário educacional atual, é fundamental reconhecer o poder transformador da parceria entre família, escola e psicopedagogia na promoção de uma educação de qualidade, que valorize as potencialidades dos alunos, respeite suas diferenças e promova o desenvolvimento integral de cada indivíduo. Ao fortalecer os laços familiares, oferecer suporte emocional e promover estratégias educacionais personalizadas, é possível construir um ambiente educacional mais inclusivo, acolhedor e eficaz, que prepara as crianças e jovens para enfrentar os desafios e oportunidades do século XXI.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. S. Rumos e diretrizes dos cursos de Psicopedagogia: análise Crítica do surgimento da Psicopedagogia na América Latina. Cadernos de Psicopedagogia, v.3, n. 6, 70-71, jun. 2004.

BOSSA, Nádia. A. A Psicopedagogia no Brasil, Contribuições a partir da prática. Editora: WAK. Edição 4. 2015.

_____. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática, 3, ed – Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. Estatuto da Criança e o Adolescente. 3 ed., Brasília, 2001.

CORDIÉ, A. Os atrasos não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CUNHA, Eugênio. Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os idiomas do aprendente. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. A Atenção Aprisionada: Psicopedagogia da Capacidade Ascensional. Porto Alegre: Penso, 2012.

RESUMO
O artigo discute a importância de políticas públicas eficazes para a educação física nas escolas municipais de São Paulo. A educação física é fundamental para o desenvolvimento motor, social e emocional das crianças, e sua implementação de qualidade pode ter um impacto significativo na saúde e no bem-estar dos alunos, o presente artigo discute os principais pontos para políticas públicas de qualidade: a educação física é essencial para o desenvolvimento integral das crianças; a falta de infraestrutura adequada e professores qualificados são desafios significativos para a implementação da educação física de qualidade; políticas públicas eficazes podem melhorar a qualidade da educação física nas escolas municipais; a formação continuada e o apoio aos professores de educação física são fundamentais para garantir a qualidade da prática pedagógica. Foi possível concluir que a implementação de políticas públicas eficazes pode melhorar a qualidade da Educação Física nas escolas municipais, garantindo que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.
PALAVRAS - CHAVE: Educação Física; Políticas Públicas; implementação; qualidade.
ABSTRACT
This article discusses the importance of effective public policies for physical education in São Paulo's municipal schools. Physical education is fundamental for children's motor, social, and emotional development, and its quality implementation can have a significant impact on students' health and well-being. This article discusses the key points for quality public policies: physical education is essential for children's comprehensive development; the lack of adequate infrastructure and qualified teachers poses significant challenges to the implementation of quality physical education; effective public policies can improve the quality of physical education in municipal schools; and ongoing training and support for physical education teachers are essential to ensuring the quality of teaching practices. The conclusion is that the implementation of effective public policies can improve the quality of physical education in municipal schools, ensuring that students have access to a quality education.
KEY – WORDS: Physical Education; Public Policies; implementation; quality.

INTRODUÇÃO

As educação física é parte do currículo da educação há muito tempo, o que faz com que as políticas públicas sejam eficazes para que a educação física nas escolas municipais de São Paulo, seja implementada de forma a contribuir efetivamente com o ensino e aprendizagem das crianças, neste caso específico, para as crianças matriculadas nas unidades de ensino da prefeitura municipal de São Paulo. A educação física é fundamental para o desenvolvimento motor, social e emocional das crianças, e sua implementação de qualidade pode ter um impacto significativo na saúde e no bem-estar dos alunos, o presente artigo discute os principais pontos para políticas públicas de qualidade: a educação física é essencial para o desenvolvimento integral das crianças; a falta de infraestrutura adequada e professores qualificados são desafios significativos para a implementação da educação física de qualidade; políticas públicas eficazes podem melhorar a qualidade da educação física nas escolas municipais; a formação continuada e o apoio aos professores de educação física são fundamentais para garantir a qualidade da prática pedagógica. Foi possível concluir que a implementação de políticas públicas eficazes pode melhorar a qualidade da Educação Física nas escolas municipais, garantindo que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

A concepção de educação no Brasil apresenta-se como um campo complexo, marcado por disputas históricas, políticas e sociais que refletem as contradições da própria formação nacional. Desde o período colonial, a educação esteve fortemente vinculada a interesses elitistas e excludentes, sendo inicialmente organizada pelos jesuítas com o

objetivo de catequizar e consolidar o domínio cultural europeu sobre os povos originários. Esse modelo não visava a emancipação dos indivíduos, mas a conformação de subjetividades alinhadas à ordem vigente, perpetuando assim estruturas de dominação.

Com a independência e, posteriormente, com a República, a educação passou a ser vista como instrumento estratégico de modernização e de construção da identidade nacional. Contudo, manteve-se a dualidade entre uma educação destinada às elites, de caráter humanista e formativo, e outra voltada às camadas populares, geralmente restrita ao ensino elementar e com forte viés utilitarista. Tal configuração reforçou desigualdades sociais e limitou o acesso da maioria da população ao conhecimento científico e crítico.

No século XX, especialmente a partir da década de 1930, observa-se um movimento de maior sistematização das políticas educacionais, com destaque para a criação do Ministério da Educação e a elaboração das primeiras Leis Orgânicas do Ensino. Ainda assim, a educação brasileira continuava sendo marcada pela fragmentação, pela insuficiência de recursos e pela desigualdade de acesso, problemas que se aprofundaram nas regiões periféricas e rurais.

Um marco decisivo para a redefinição da concepção de educação no país foi a Constituição Federal de 1988, que consolidou a educação como direito social fundamental e dever do Estado e da família, reafirmando sua função de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, a cidadania e a qualificação para o trabalho. Esse princípio foi posteriormente regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que estabeleceu um novo ordenamento jurídico e pedagógico, pautado na universalização do acesso, na gestão democrática e na valorização do magistério.

A partir daí, a concepção de educação passou a dialogar mais intensamente com valores democráticos, inclusivos e participativos, reconhecendo a diversidade cultural, étnica e social do Brasil. O movimento da Educação Popular, inspirado por Paulo Freire, também exerceu grande influência ao propor uma prática pedagógica crítica, voltada para a emancipação dos sujeitos e para a transformação da realidade social. Esse enfoque consolidou a noção de educação como processo dialógico, em que o aprender e o ensinar se realizam na interação e no compromisso ético com a justiça social.

Apesar desses avanços normativos e conceituais, a realidade educacional brasileira ainda enfrenta desafios estruturais significativos. A persistência das desigualdades sociais, o déficit de investimento, as disparidades regionais, a precarização das condições de trabalho docente e a baixa qualidade de grande parte do ensino público revelam as tensões entre o ideal normativo e a prática efetiva. Além disso, debates contemporâneos sobre currículo, educação inclusiva, uso de tecnologias e financiamento da educação continuam a tensionar a concepção vigente, mostrando que o campo educacional é dinâmico e permanentemente atravessado por disputas de projetos de sociedade.

Assim, pode-se afirmar que a concepção de educação no Brasil constitui um espaço em constante construção, marcado tanto pela herança histórica de exclusão quanto pelo esforço de democratização e emancipação. Ela transita entre modelos conservadores e progressistas, entre práticas que reproduzem desigualdades e outras que buscam superá-las. Nesse sentido, compreender a concepção de educação brasileira implica reconhecer a educação como fenômeno político, social e cultural, cujos sentidos são continuamente ressignificados diante das transformações da sociedade.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

A Educação Física no Brasil tem uma trajetória que acompanha as transformações políticas, sociais e culturais do país. Inicialmente marginalizada, a prática corporal foi, ao longo dos séculos, incorporada ao sistema educacional, muitas vezes com objetivos ideológicos, sanitários ou produtivistas. Neste artigo, será feita uma análise histórica do desenvolvimento da Educação Física brasileira, buscando compreender como os diferentes períodos influenciaram sua organização, seus métodos e seus objetivos.

No período pré-colonial, os povos indígenas já praticavam diversas formas de atividade física, como jogos, danças e lutas. Essas ma-

nifestações, contudo, foram desvalorizadas pelos colonizadores, que impuseram uma visão eurocêntrica de corpo e movimento (SOARES et al., 1992).

A primeira tentativa formal de introduzir a Educação Física nas escolas brasileiras ocorreu em 1851, com o Regulamento do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte. Apesar disso, sua implementação foi incipiente e sem estrutura adequada (BETTI, 1991).

Com a Proclamação da República, a Educação Física passou a ser associada à formação de um corpo forte, saudável e disciplinado. Esse período foi marcado pela forte influência das escolas militares e do modelo europeu de ginástica (DAÓLIO, 1995).

Durante o Estado Novo, a Educação Física foi consolidada como disciplina obrigatória por meio do Decreto-Lei nº 869, de 1939. A prática corporal passou a ser utilizada como ferramenta de nacionalismo e controle social, reforçando ideais de obediência e produtividade.

Durante a Ditadura Militar (1964–1985), a disciplina assumiu um caráter ainda mais tecnicista e voltado à performance, principalmente por meio do esporte de rendimento nas escolas. Contudo, foi nesse contexto que surgiram as primeiras críticas ao modelo biologicista e reprodutivista.

A partir da década de 1980, influenciados por correntes pedagógicas críticas, autores como João Batista Freire (1989) e Elenor Kunz (1994) propuseram uma reestruturação da Educação Física escolar, com base na valorização da cultura corporal e da formação cidadã.

Com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), a Educação Física passou a ser compreendida como parte fundamental da formação integral do aluno, rompendo com a visão de mero treinamento físico. A disciplina passou a dialogar com a cultura, a ética e a inclusão social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, reafirmou essa perspectiva, definindo a Educação Física como componente essencial na formação do estudante, com ênfase nas práticas corporais como manifestações culturais e sociais (BRASIL, 2017).

A história da Educação Física no Brasil é marcada por disputas de sentidos e transformações profundas. De uma prática pautada na disciplina corporal, higiene e nacionalismo, evoluiu para uma proposta crítica, inclusiva e emancipadora. Hoje, os profissionais da área são chamados a atuar de maneira reflexiva, considerando as dimensões culturais, sociais, políticas e pedagógicas que envolvem o corpo e o movimento.

Diante dos desafios contemporâneos, como a inclusão, a valorização da diversidade e a crítica ao modelo de esportivização excessiva, a Educação Física precisa se manter em constante diálogo com a sociedade, a fim de reafirmar seu papel no desenvolvimento humano e na construção de uma educação democrática.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE SÃO PAULO

A cidade de São Paulo é um dos principais centros Urbanos do Brasil e oferece uma variedade de oportunidades para a prática de educação física e esportes. A Secretaria Municipal de Esportes e Lazer (SEME) é responsável por promover e desenvolver programas de educação física e esportes para a população paulistana.

PROGRAMAS E INICIATIVAS

• Programa de Educação Física Escolar: a SEME oferece programas de educação física para crianças da rede municipal de ensino, com o objetivo de promover a prática regular de atividade física e desenvolver habilidades motoras.

• Centros de Esportes e Lazer: a cidade de São Paulo conta com vários centros de esportes e lazer que oferecem atividades físicas e esportivas para a população, incluindo aulas de ginástica, natação, futebol, entre outras.

• Projetos Sociais: a SEME desenvolve projetos sociais que visam promover a inclusão social e a prática de esportes para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS DESAFIOS

A educação física é um componente essencial na formação integral dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento motor, social e emocional. Nesse contexto, políticas públicas eficazes são fundamentais para

garantir a qualidade da educação física nas escolas municipais de São Paulo. Este artigo visa discutir estratégias e ações para melhorar a educação física nessas escolas. A educação física é crucial para:
• Desenvolvimento Motor: aprimoramento das habilidades motoras e coordenação.
• Saúde: promoção de hábitos saudáveis e prevenção de doenças.
• Socialização: desenvolvimento de habilidades sociais e trabalho em equipe.
Para que esses objetivos sejam alcançados há muitos desafios a serem discutidos, os desafios atuais são:
• Infraestrutura Insuficiente: falta de espaços adequados para prática esportiva.
• Falta de Professores Especializados: carência de profissionais qualificados.
• Priorização de Outras Disciplinas: educação física muitas vezes é relegada a segundo plano.

Somente com políticas públicas de qualidade é possível uma implementação efetiva e de qualidade nas escolas municipais de São Paulo, para tal objetivo é necessário:
•Infraestrutura Esportiva - Reforma e Construção de Espaços Esportivos: garantir quadras, campos e ginásios adequados.
• Manutenção Regular: assegurar que os espaços estejam em boas condições.
• Formação e Capacitação de Professores- Cursos de Formação Continuada: oferecer treinamentos e workshops para professores.
• Incentivos para Profissionais: bônus ou promoções para professores que se especializam.
É possível se espelhar em outros municípios que possuem exemplos que podem ser seguidos pelo município de São Paulo:
Exemplos de políticas públicas municipais bem-sucedidas em outras cidades
• Integração com a Comunidade- Programas de Esporte Comunitário: envolver a comunidade local nas atividades esportivas.
- Parcerias com Organizações Esportivas: colaborar com clubes e associações esportivas locais.
• Avaliação e Monitoramento- Sistema de Avaliação: implementar um sistema para avaliar a eficácia das políticas.
• Acompanhamento Regular: monitorar o progresso e ajustar as políticas conforme necessário.

O MOVIMENTO E A SUA IMPORTÂNCIA NAS ESCOLAS
O movimento na educação de crianças na escola refere-se às diversas ações e práticas que visam tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo para os estudantes. Essa abordagem valoriza o desenvolvimento integral da criança, incluindo aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais.
Alguns aspectos importantes do movimento na educação infantil incluem:
• Aprendizagem Ativa: Incentivar as crianças a explorar, manipular objetos, fazer perguntas e descobrir conceitos por meio de atividades práticas e lúdicas.
• Interdisciplinaridade: Integrar diferentes áreas do conhecimento para contextualizar o aprendizado e torná-lo mais relevante para a realidade das crianças.
• Movimento e Corporeidade: Promover atividades físicas, jogos e brincadeiras que estimulam o desenvolvimento motor e o bem-estar.
• Ambientes de Aprendizagem Estimulantes: Criar espaços ricos em estímulos visuais, sensoriais e interativos que favoreçam a criatividade e a autonomia.
Valorização do Brincar: Reconhecer o brincar como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais.
O movimento na educação infantil busca, portanto, transformar o ambiente escolar em um espaço que respeite o ritmo da criança, estimule sua curiosidade e promova o amor pelo aprender, garantindo uma formação mais humanizada e integral.

CONCLUSÃO
Políticas públicas eficazes para a educação física nas escolas municipais de São Paulo são essenciais para garantir o desenvolvimento integral dos alunos. Com infraestrutura adequada, professores qualificados e integração com a comunidade, podemos melhorar significativamente a qualidade da educação física. É fundamental que haja um compromisso contínuo com a avaliação e melhoria dessas políticas.

REFERÊNCIAS

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Políticas Públicas na Educação Física; Inter saberes.

A ADOLESCÊNCIA E A MUDA VOCAL

GILSON MOURA DOS SANTOS

RESUMO
A partir da lei federal 11.769 de 18 de agosto de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, surge, a necessidade de formação de professores de música que possam atuar no ambiente da educação brasileira, tanto como professores de instrumentos musicais, como de professores de canto, atuando no canto coletivo entre outros. Mas ao pensar na realidade escolar em que o Brasil vive atualmente, parece não haver muitas pesquisas brasileiras que tenham a preocupação de trazer à tona problemas específicos que possam surgir a partir destas práticas de ensino musical, e tratando-se do canto coletivo na adolescência especificamente, que é o "plano de fundo" deste presente trabalho, uma das problemáticas que se mantêm e que envolve os adolescentes, é a muda vocal ou Cambiata, conhecida tecnicamente como a fase de mudança da voz entre a infância e a fase adulta. Esta fase da adolescência traz a importante missão de investigar abordagens que coloquem o adolescente cantor em uma situação menos desconfortável na prática do canto, quer seja solista ou canto coletivo; esta fase da vida além de trazer desconforto e mudanças bruscas no corpo e na voz, também traz implicações emocionais e consequentemente musicais. Surge então a necessidade de se fazer um levantamento bibliográfico a respeito da mudança de voz na adolescência, pois este é um assunto muito presente na vida musical do ser humano. Esta é a proposta deste artigo, trazer um levantamento bibliográfico a respeito da muda vocal e uma reflexão sobre suas mudanças, serão abordadas as questões da adolescência, como a puberdade e a muda vocal (processo no qual o adolescente passa por mudanças na laringe, transformando sua voz). Serão utilizados principalmente textos da fonoaudióloga Simone Cândido (1999), e do autor Guilhermo Carvajal Corzo (1998), médico psiquiatra e psicanalista. Este artigo está dividido em quatro partes: Aspectos fisiológicos, aspectos emocionais, aspectos musicais e uma breve fundamentação pedagógica com base no pensamento do pedagogo Donald Schön (1997), justificando a abordagem dos aspectos mencionados, trazendo o "conceito do professor reflexivo", importante aspecto da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Canto na adolescência, mudança da voz, classificação de vozes na adolescência, Cambiata.

INTRODUÇÃO

A adolescência pode ser considerado um dos momentos mais complexos da vida do ser humano, pois é onde possivelmente as principais mudanças fisiológicas e emocionais ocorrem, e isto também inclui mudanças na emissão da voz do adolescente, portanto quando se torna importante levar o adolescente à prática do canto coletivo ou individual logo vem à tona algumas perguntas, tais como: que repertório poderá ser utilizado? quais estratégias poderão ser necessárias para um bom resultado? Por que os resultados sonoros de alguns cantores adolescentes são muito diferentes em tessitura do que outros? Como entender estas mudanças e por que elas ocorrem? Estas perguntas nos levam a muitas reflexões, portanto torna-se necessário um conhecimento básico dos aspectos fisiológico e emocionais da voz adolescente tendo como foco a prática pedagógica musical. Este presente artigo tem como objetivo trazer conhecimentos básicos sobre estes questionamentos.

ASPECTOS FISIOLÓGICOS NA ADOLESCÊNCIA

As mudanças na voz não se restringem apenas ao caminho do ar pelo trato vocal, mas, estas mudanças estão diretamente ligadas a fatores como as mudanças fisiológicas que ocorrem durante a vida do ser humano, principalmente na adolescência.

O homem e a mulher estão constantemente em processo de desenvolvimento físico e mental, passando por inúmeras mudanças desde o seu nascimento. A adolescência é um dos períodos de maiores mudanças. Se-

gundo o estatuto da criança e do adolescente, lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, livro 1 – parte geral, art. 2 (2012, p. 11) "considerasse criança, para os efeitos desta lei, a pessoa de até doze anos de idade incompleto, e adolescente, aquele entre doze e dezoito anos de idade". Porém, o início da adolescência é marcado pela puberdade, que é o nome dado ao período das mudanças fisiológicas e emocionais que se manifestam na adolescência, e representam, para o ser humano, o início da capacidade de reprodução. "O termo puberdade apareceu na França por volta do b dséculo XIV" afirma o psiquiatra Julian de Ajuriaguerra (1983, p. 85). A puberdade não é, portanto, sinônimo de adolescência, mas uma parte dela, e não existe uma idade exata para que a puberdade aconteça, mas segundo a pesquisadora e pedagoga Rosalina Rocha Araújo de Moraes (2016):

"Nas meninas os primeiros indícios da puberdade podem ocorrer a partir dos nove anos e nos meninos a partir dos dez. Isso não significa dizer que todos vão entrar na puberdade nessa fase. É considerado normal o início da puberdade até os treze anos nas meninas e catorze nos meninos".

Segundo o pesquisador Egberto Matos (1980, p. 350) existe diferença entre a puberdade – que é um processo essencialmente hormonal, de crescimento e amadurecimento – e a adolescência, sendo esta, um processo psicológico, social e de amadurecimento. Diferentemente da autora Rosalina, em relação à idade do início da puberdade, o autor enfatiza algumas das características sexuais secundárias que anunciam a puberdade na idade aproximada aos 14 anos, tais como a primeira menstruação nas meninas, o aparecimento dos pelos pubianos, aumentando a quantidade até os 16 anos nos meninos, incluindo aumento do volume peniano e do saco escrotal; além da mudança de voz e das proporções faciais, em ambos os sexos.
Entre as mudanças que ocorrem durante a puberdade e a adolescência está o crescimento da laringe. Este fato resultará em mudanças na voz do adolescente, que indicarão um período chamado de muda vocal, e no que se refere à fisiologia da voz, significa mudança da voz infantil para a voz adulta. Estas mudanças na laringe ocorrem principalmente por conta da influência dos hormônios sexuais que são substâncias produzidas em ambos os sexos: nos meninos o hormônio produzido nas gônadas (testículos) é chamado de testosterona; nas meninas a produção ocorre nos ovários e é chamada de progesterona e estrógeno.
Na infância estes hormônios são inibidos, e começam sua produção na puberdade, sendo responsáveis pelo aparecimento das características sexuais secundárias como o surgimento de pelos pelo corpo (na face, na axila e na região pubiana), aumento em tamanho do pênis, iniciação da espermatogênese, e também o crescimento das pregas vocais em meninos; tendo também uma significativa influência no corpo das meninas através do surgimento de pelos pelo corpo, desenvolvimento da cintura pélvica (quadril), desenvolvimento dos seios, e o início do ciclo menstrual, e também as mudanças na voz, é o que afirma Ribeiro (2016). O autor ainda afirma que:

"A produção desses hormônios ocorre devido a estímulos emitidos pelo hipotálamo (região do cérebro com função reguladora de processos metabólicos), liberando fatores hormonais gonadotróficos, com ação na hipófise (glândula do sistema nervoso) que libera FSH (hormônio folículo estimulante) e LH (hormônio luteinizante), atuando sobre as gônadas".

Segundo Cândido (1999, p. 8, 22), "em ambos os sexos, a laringe é praticamente igual até a puberdade; neste período ocorre um crescimento evidente, mais acentuado nos homens".
Os fonoaudiólogos Daniel Boone e Stephen Farlane (1994, p. 93), afirmam que durante o processo de mudança vocal (o que pode ser abruptamente ou gradativamente), a laringe cresce influenciando também no crescimento das pregas vocais e de sua estrutura. Em razão disto, geralmente o timbre de voz do menino torna-se uma oitava mais baixa, e nas meninas, meia oitava mais graves do que era, considerando que ambas as vozes tanto dos meninos quanto das meninas tenham praticamente as mesmas tessituras antes das mudanças. Este período de mu-

danças na voz ocorre aproximadamente durante quatro anos, mas um crescimento marcante da laringe ocorre nos últimos seis meses, podendo ser observadas disfonias temporárias e ocasionais.
Conforme o historiador Patrick Barbier (1993, p.13) nos séculos XVII a XVIII, homens que cantavam em regiões muito agudas da voz, eram muito admirados, e quando jovens eram submetidos à prática da castração antes da puberdade, entre oito e doze anos, para atenderem à demanda popular de cantores conhecidos como castrati. A prática da castração inibia os hormônios que influenciariam na mudança da voz, com a testosterona, ou seja, a voz não baixava uma oitava ou ainda, como costumamos dizer: a voz não engrossava.
Um dos fatores que acentuam a muda vocal é o desenvolvimento das pregas vocais ocasionado pelas mudanças hormonais já citadas. Sataloff e Spiegel (1989, p. 36) afirmam que o comprimento total das pregas vocais, na criança é de 6 a 10 mm aproximadamente, mas aumenta para 12-17 mm na mulher adulta, e para 17 e 23 mm no homem adulto. As dimensões de todos os outros aspectos da laringe também aumentam.
A voz da criança passa por mudanças com mais destaque na voz dos meninos por volta dos 13 anos de idade, e ocorre por conta do crescimento das estruturas da laringe e das mudanças hormonais da adolescência, e isto provocará uma instabilidade de aproximadamente seis meses, afirma Behlau e Pontes (2001, p. 38).
Segundo Sataloff e Spiegel (1989, p. 36):

"Alguns investigadores fazem registro de mutação vocal prolongada de até três anos. A muda vocal, nas meninas, ocorre um pouco mais cedo do que nos rapazes; mas, nos dois sexos, a muda vocal esta geralmente terminada por volta dos 15 anos".

Deve-se observar com muita atenção a utilização da voz do adolescente, ainda mais levando em consideração estas fases de mudança, em que seu corpo está em desenvolvimento. Este desenvolvimento não apenas gera mudanças físicas, mas também, emocionais.
Patrícia Costa (2013, p. 33), ilustra de maneira bem humorada um fato que ocorre com adolescentes na fase de mudança da voz:

"O aluno acorda com um vozeirão grave, que mais parece ter saído de um novo ser que lhe habita; ele se sente o máximo! Daí, já na escola, vai chamar a amiga do outro lado do pátio e, em alto e bom som, o que sai é um esguicho agudo e desafinado à la Barney Rubble (dos Flintstones) na frente de todos, que acabam rindo da "quebra" da voz".

Como é possível notar, não existe uma idade exata para que as mudanças da puberdade se iniciem, e nem uma idade exata para que elas terminem, mas entende-se que as primeiras mudanças já podem ocorrer por volta dos dez anos e continuará até por volta dos 15 ou 16 anos conforme as informações anteriores.

ASPECTOS EMOCIONAIS DA ADOLESCÊNCIA
Segundo Carvajal (1998, p. 67-77), a adolescência pode ser classificada em três etapas no que se refere aos aspectos emocionais, são elas: etapa puberal, etapa nuclear e a etapa juvenil. Ele explica que essas etapas não são necessariamente isoladas e em ordem cronológica, mas que na maioria das vezes se entrelaçam. Dentro dessas três etapas existem as três crises existentes em cada uma das etapas, que são fatores comportamentais que caracterizam estas etapas. A seguir, uma breve explanação das etapas, segundo o autor.
ETAPA PUBERAL: Normalmente ocorre no início da puberdade por volta dos onze anos, com as primeiras mudanças físicas no corpo da criança, anunciando mudanças psíquicas. Na mulher a etapa puberal se caracteriza pela primeira menstruação, enquanto no homem se caracteriza pela primeira polução noturna. Nesta etapa os principais sintomas psíquicos são de ordem afetiva e emocional. Neste momento o adolescente sente a necessidade de liberdade e intimidade, iniciando certo rompimento da dependência infantil dos pais, embora esta independência ainda demonstre insegurança. Estas mudanças podem levar ao isolamento, certas dificuldades na comunicação (como o "pouco falar" ou até mesmo o falar "demais"), a falta de atenção e concentração nas atividades

des escolares, certas confusões, como ignorar ordens e críticas, mas ao mesmo tempo se importar demasiadamente com estas, falta de disciplina, perda da motricidade, que pode ser confundida com lentidão e falta de jeito, ou até mesmo preguiça, e o adolescente se sente um ser que não é mais criança, almejando a vida adulta.

Ao iniciar a crise da puberdade, o adolescente se sente muito só e começa imediatamente a tentar um contato com o mundo com alguém igual ou similar a ele, em substituição àquele que tinha com os objetos parentais, com os quais iniciou um processo consciente e inconsciente de ruptura. (CARVAJAL 1998, P. 77).

ETAPA NUCLEAR: É o centro da atividade psicológica do adolescente, na qual uma das prioridades se torna sua inclusão no grupo, que é diferente da gangue, quando os membros procuram contrariar as regras a eles impostas. Nesta etapa, existe, uma tendência à superioridade sexual dos meninos em relação às meninas.
Parece ser nesta etapa que o interesse por cantar em grupo tem sua maior eficácia, é uma boa oportunidade para que o regente estimule o interesse do cantor nos grupos, ou corais disponíveis.
ETAPA JUVENIL: Nesta etapa o adolescente assume uma postura de individualismo, e de autodependência. Alguns fatores podem contribuir para o ingresso do adolescente nesta terceira etapa, como a aquisição de um novo emprego, um casamento precoce, a conclusão dos estudos formais, o início dos estudos superiores na faculdade, entre outros. Porém nesta etapa surgem outras confusões, como a busca por um parceiro e não mais um grupo, podendo ao mesmo tempo surgir tendências como a solidão muito comum nesta etapa. Em todas estas etapas de desenvolvimento do adolescente, estão inseridas as chamadas crises de identidade, crises de autoridade8, e a crise sexual.
A professora e musicista Caroline Stuple (2007, p. 36 – 41) relata uma experiência que vivenciou em uma de suas práticas com seus alunos, após entrevistas com sete meninos que estavam na puberdade e em estágios diferentes de mudança de voz; ela identificou que muitos rapazes se sentiam angustiados e frustrados durante a mudança de voz, pois quando cantavam sentiam dificuldades para executar diferentes intervalos que anteriormente alcançavam com facilidade. Todos os rapazes, com exceção de um, haviam-se envolvido em canto coral em algum momento durante os anos do ensino médio.
Este fato confirma a importância de se conhecer o aluno, pois cada aluno tem uma trajetória diferente e isto será sempre objeto de estudo por parte do regente ou professor, e mesmo tendo este conhecimento, ainda assim será necessária sempre uma renovação de estratégias de acordo com as mudanças ocorridas.

ASPECTOS MUSICAIS QUE ENVOLVEM A MUDA VOCAL
As mudanças que ocorrem durante a puberdade, na adolescência em meninos e meninas que se envolvem na prática do cantar, traz a reflexão sobre a importância da pesquisa no o universo do adolescente, e proporciona muitos desafios quanto à correta abordagem especificamente vocal, com esta classe de pessoas em diferentes mudanças, inclusive na voz, ainda mais na prática de canto coletivo, em que pode ser que um mesmo repertório de músicas envolva um mesmo grupo de adolescentes meninos e muitas vezes misto (meninos e meninas).
Durante muitos séculos as crianças sempre estiveram envolvidas na prática do canto coletivo, porém, ao se tornarem notórias as mudanças de suas vozes, eram muitas vezes retiradas dos grupos vocais, por apresentarem dificuldades no canto, devida suas mudanças vocais que causavam certos descontroles de seus aparelhos fonadores. Provavelmente este pensamento de exclusão se dava por conta das incertezas que os regentes tinham, quanto às possibilidades prejudiciais à voz do adolescente, uma vez que a voz ainda não estava totalmente definida. Uma das referências teóricas para a posição de afastamento, mas não por completo do adolescente da prática do canto na mudança de voz é a do maestro Oscar Zander (2003, p. 177), ele afirma que no período de mudança de voz, que é o período da puberdade, seria bom interromper, mas não abandonar, por completo, a atividade musical, o autor

ainda ressalta que seria mais interessante se o trabalho com a voz do adolescente se iniciasse no fim da mudança de voz, por volta dos dezessete anos através de exercícios de respiração e relaxamento. Ele justifica dizendo que isto ainda ajudaria o adolescente cantor a evitar problemas como a voz áspera e esforço desnecessário na garganta. O autor ainda menciona que a voz tem que ser colocada com cuidado e firmeza, pois isto ajudará o adolescente a firmar sua personalidade, fazendo-o se sentir mais seguro nas coisas do cotidiano, uma vez que passou por inúmeras agitações, tensões, expectativas e incertezas durante a puberdade. Mesmo na afirmação de autor, fica evidente a necessidade de se ter outra abordagem vocal com o adolescente na mudança de voz. Por isso, a necessidade de se pesquisar sobre o assunto da mudança vocal ou muda vocal, é de grande importância para o professor de música ou regente de coral, que se proponha a trabalhar com adolescentes que cantam, pois a falta de conhecimento sobre as necessidades e limitações do adolescente, aliadas a falta de conhecimento de abordagens para este grupo de cantores podem trazer mais danos à sua saúde vocal do que benefícios. Conforme afirma Sobreira:

"o canto continua a ser um excelente meio de educação musical, embora sua utilização inadequada possa trazer comprometimentos para uma formação musical mais completa do indivíduo". (SOBREIRA, 2013, p. 11)

Para o psiquiatra Stuart Kaplan (1982, p. 82) as alterações na voz relacionadas a muda vocal podem continuar até o fim da vida se não forem tratadas com cuidado.

A preocupação com o tema da muda vocal sempre foi um desafio para maestros, regentes e professores de canto coral, pois primeiramente os corais eram compostos exclusivamente por homens que cantavam desde meninos, e quando se iniciava a mudança de voz, eles eram instruídos a parar de cantar, até que se firmasse a voz, é o que afirma a pesquisadora Kendra Kay Friar (1999, p. 26 e 27).

A autora ainda cita alguns pesquisadores europeus que fizeram experiências e escreveram sobre a muda vocal como: Duncan Mackenzie, John Cooksey, Anthony Barresi, Lynn Gackle (com um trabalho em especial com as meninas), Ken Phillips e Irwin Cooper, que iniciaram suas observações e abordagens com adolescentes em fase de mudança de voz em escolas públicas norte-americanas, a princípio, onde os professores já eram instruídos a dispensarem da prática do canto os alunos em mudança de voz, e agora, a partir das pesquisas seriam instruídos a adaptarem suas atividades de canto coral a esses adolescentes.

Um desses pesquisadores que contribuíram para esta nova visão da muda vocal foi o laringologista Duncan Mackenzie, que em 1955 baseando-se em suas observações e experiências com corais de adolescentes em escolas públicas norte-americanas, escreveu um guia intitulado "Training the boy's changing voice", (treinando garotos em mudança de voz), em que defende que a exclusão de adolescentes da prática coral não era a melhor opção, e sim, que os professores deveriam encontrar outras formas de lidar com os adolescentes em mudança de voz. Mackenzie afirmava que a classificação vocal dos meninos poderia ser dividida em estágios: soprano I (voz inalterada, semelhante à voz das meninas), soprano II (quando um menino começasse a apresentar sinais de mudança na fala), alto tenor (apresentava uma voz mais grave tanto na fala como no canto, mas seria algo semelhante ao contralto feminino, se tratando de tessitura), o tenor (era o menino que apresentasse uma mudança lenta na voz para as notas graves) e por fim o baixo (o menino que apresentasse mudança rápida para o grave).

Durante o período de mudança de voz nos meninos, a classificação das vozes segundo Duncan Mackenzie, era feita exclusivamente pela extensão vocal, quando o período de mudança das vozes passasse, a classificação das vozes passava a ser escolhida pelo timbre, e fatores ligados a questões físicas, e questões ligadas ao desenvolvimento psicológico, além de históricos familiares.

Ainda segundo Friar (1998, p. 29), pesquisadores como Kenneth Philips ressaltaram a importância de se preparar o adolescente antes que sua voz comece a mudar, através de exercícios de técnica vocal antes mesmo de se definir um repertório, para ajudar no

desenvolvimento da musculatura que envolve a prática do canto.
Embora não seja o objetivo deste presente estudo, é importante lembrar que as mudanças de voz também ocorrem nas meninas, porém aparentemente com menor impacto sonoro do que ocorre nos meninos.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS DURANTE A MUDA VOCAL

Todos estes aspectos anteriormente citados, tanto o fisiológico, o emocional e o musical, são importantes pontos a serem levados em consideração pelo regente na prática do ensino musical do canto. Estes conhecimentos poderão direcionar o regente a uma melhor e mais adequada abordagem com o aluno que se diferencia dos outros, por estarem em muda vocal, por exemplo. Esta linha de raciocínio priorizando os aspectos individuais do aluno tem base no pensamento do pedagogo Donald Schon (1930-1997), quando se refere ao professor reflexivo, que é aquele professor que procura conhecer o aluno e suas necessidades e dificuldades. Sobre esta forma de pensar afirma o autor:

> Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (SCHON, 1997, P. 82).

Para Schon (1997, P. 83), o professor pode possuir um conhecimento do aluno através da prática, e poderá utilizar soluções diferentes para questões diferentes, desde que conheça significativamente seu aluno e os processos de aprendizagem que podem ser adaptados a seus alunos. Ele se refere a este processo dividindo-o em etapas importantes de reflexão do professor sobre o aluno, este processo é conhecido como a reflexão na ação.
A reflexão na ação ocorre quando o professor reflete sobre situações ocorridas com o aluno durante uma aula, identificando estas situações como problemas ou não, e faz isso ao mesmo tempo em que está vivenciando esta situação, o primeiro passo deste processo, é quando o professor permite-se ser surpreendido pelo aluno diante de um ato, posteriormente num segundo e terceiro passo, o professor reflete sobre o ato do aluno e procura uma razão para o ato. Num quarto momento o professor efetua uma experiência para buscar uma razão para o ato do aluno. Por último o professor reflete sobre suas técnicas empregadas neste processo e como foram as respostas dos alunos à sua metodologia.
Esta observação e reflexão do professor quanto ao aluno se torna necessária na prática do canto coral, quanto ao regente, pois, de outra forma será quase impossível identificar se um dos adolescentes do grupo está ou não na fase de muda vocal, se não houver uma observação. A partir do momento em que o regente fica inteirado sobre a condição especial dos cantores ou alunos de seu grupo, será possível um trabalho mais eficaz, contribuindo para o crescimento individual do cantor individualmente, e consequentemente de todo o grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste presente artigo, procurou-se trazer uma revisão bibliográfica a respeito da questão da muda vocal, principalmente dentro do contexto do canto coletivo, considerando diferentes opiniões de professores e regentes sobre o assunto, possibilitando assim, reflexões a respeito desta realidade presente na vida de meninos e meninas adolescentes; tais reflexões permitem o conhecimento de alguns dos processos que envolvem este tema da adolescência, como os aspectos fisiológicos e emocionais, mas, embora a prática do canto coletivo ou individual, seja uma prática comum no Brasil, notou-se durante o desenvolvimento desta pesquisa, a significante falta de material de produção brasileira nesta área da prática vocal que poderiam contribuir para o avanço musical de adolescentes na muda vocal, já que segundo pesquisas relatadas neste trabalho, durante muito tempo e ainda hoje, muitos regentes optam por retirar de seus coros, adolescentes em mudança de voz, em muitos casos simplesmente por falta de conhecimento em como lidar com estes cantores.
Este presente trabalho faz lembrar também, através de Donald Schon, da importância do conhecimento não apenas musical, mas

também pedagógico do regente que atua como orientador de um grupo de cantores adolescentes, que através de muitas mudanças permite ao regente, a experiência de se renovar em suas práticas muitas vezes já caídas na monotonia, e repensar seus métodos de ensino durante os ensaios, por exemplo.

A discussão da muda vocal traz importantes preocupações, e algumas possíveis considerações, dentre elas pode-se destacar a necessidade de se ter um repertório adaptado aos adolescentes e a necessidade de adaptação de exercícios vocais que valorizem a sonoridade e o conforto das vozes em mudança.

Pode-se concluir então que, a muda vocal, é uma importante fase, que pode trazer oportunidades de crescimento musical e pedagógico tanto ao regente, como ao adolescente que encontra prazer na prática do canto, proporcionando-lhes uma prática musical saudável e satisfatória, que atue positivamente em seu desenvolvimento não apenas musical, mas, como ser humano.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. de. Manual de Psiquiatria Infantil. Rio de Janeiro: Masson, 1983. 85 p.

BARBIER, Patrick. História dos Castrati. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 13 p.

BOONE, D. R.; Mc FARLANE, S.C. A voz e a terapia vocal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 93 p.

CÂNDIDO, Simone. As modificações da laringe na muda vocal. 59 páginas. Monografia – CEFAC, Curitiba, PR, 1999. p. 8, 22.

CARNASSALE, G. J. O ensino de canto para crianças e adolescentes. 183 páginas. Dissertação – UNICAMP, Campinas, SP, 1995. p. 70, 97.

CARVAJAL, Guilhermo. Tornar-se adolescente, A aventura de uma metamorfose: uma visão psicanalítica da adolescência. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 67 – 77.

COSTA, Patricia. O uso da voz no coro juvenil. In: SOBREIRA, Silvia (org.) Desafinando a escola. 1. ed. Brasília: Musimed, 2013. p. 33 - 38.

FRIAR, Kendra Kay. Changing Voices, Changing Times. Recent developments in changing – voice Theory can help adolescent boys and girls sing "through the changing". Choral Journal, November, 1999, p. 26, 27.

KAPLAN, Stuart L. Mutational Falsetto. Journal of the American Academy of Child Psychiatry.1982. 82 p.

MATTOS, Egberto. Infância e adolescência. Uma abordagem Médico-social. Rio de Janeiro: Atheneu, 1980. 350 p.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. Puberdade, SD. Disponível em:<http://www.infoescola.com/sexualidade/puberdade/>. Acesso em 25 de março de 2016.

MICHAELIS, DICIONÁRIO PRÁTICO DA LÍNGUA PORTUGUESA.1.ed. 5ª impressão. São Paulo, editora: Melhoramentos, 2001.

RIBEIRO, Krukemberghe Divino Kirk da Fonseca. Hormônios sexuais. SD. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/biologia/hormonios-sexuais.htm>. Acesso em 25 de março de 2016.

SATALOFF, R. & SPIEGEL, J. The young voice. National Associations of Teachers of Singing Journal. Jacksonville, 1989. p. 35, 36.

SOBREIRA, Silva. Desafinando a escola. 1.ed. Brasília: Musimed, 2013, p. 11 - 22.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 82 - 83.

STUPLE, Caroline. "Chorus: The Male Changing Voice - The Student's Experience." Teaching Music 15. 1. Ed. [s.l. : s.n.], 2007. p. 36 - 41.

ZANDER, Oscar. Regência Coral. 5.ed. Porto Alegre: Movimento, 2003. 177 p.

BRASIL E O RACISMO ESTRUTURAL: UM OLHAR SOBRE SUAS RAÍZES E SEUS EFEITOS CONTEMPORÂNEOS

GRACIANE LEANDRO BIRIBILI

Resumo

Este trabalho propõe uma breve reflexão sobre o racismo estrutural no contexto brasileiro, com ênfase em suas raízes históricas e nos seus desdobramentos nas relações sociais contemporâneas. Diferente do racismo interpessoal geralmente associado a atos explícitos de discriminação, o racismo estrutural está inserido no funcionamento cotidiano das instituições e das práticas sociais, operando de forma silenciosa, persistente e muitas vezes naturalizada. No Brasil, essa forma de racismo é um legado direto do colonialismo e da escravidão, cujos efeitos seguem moldando as condições de vida da população negra até os dias atuais.

A sociedade brasileira foi construída sobre bases racistas desde o período colonial, com a escravidão e a violência contra povos indígenas sustentando uma hierarquia racial. A abolição da escravidão, sem medidas de reparação, manteve a exclusão da população negra. Ao mesmo tempo, o Estado incentivou o embranquecimento e negou o racismo, fortalecendo o mito da democracia racial.

Esse processo histórico de exclusão institucionalizada consolidou o racismo como parte do funcionamento das estruturas sociais brasileiras. Utilizando uma perspectiva crítica e multidisciplinar, esta pesquisa busca compreender como o racismo foi normalizado e institucionalizado em diversas esferas como a educação, o sistema judiciário, o mercado de trabalho, a mídia e a política e como ele continua a operar de maneira sistemática, mesmo em contextos em que a igualdade formal de direitos é reconhecida pela Constituição.

O racismo estrutural se expressa na educação, no trabalho e no sistema penal, afetando desproporcionalmente a população negra e indígena. Apesar disso, movimentos sociais, lideranças negras e a produção cultural têm atuado como formas de resistência, promovendo visibilidade, memória e enfrentamento às desigualdades históricas.

Este estudo analisa o racismo estrutural no Brasil, destacando tanto os mecanismos de exclusão quanto as formas de resistência. Defende que enfrentar o racismo exige mudanças estruturais e coletivas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Racismo estrutural; Desigualdade social; Resistência cultural; Relações raciais.

Introdução

O racismo estrutural é uma realidade profundamente enraizada na história e nas instituições brasileiras. Diferente de manifestações pontuais de preconceito, ele opera de forma sistêmica, moldando desigualdades históricas e produzindo barreiras silenciosas, porém persistentes, especialmente para as populações negra e indígena. Suas consequências se refletem em diferentes esferas da vida social — da economia à política, da cultura à educação e evidenciam o quanto a desigualdade racial segue sendo um dos principais obstáculos para a justiça social no país.

Este artigo tem como objetivo analisar os impactos do racismo estrutural no campo educacional, com foco especial nas escolas públicas brasileiras. A discussão será desenvolvida em cinco capítulos. O primeiro capítulo explora o conceito de racismo estrutural no Brasil, contextualizando suas origens e analisando como ele se manifesta por meio das instituições sociais. A partir de uma perspectiva histórica e crítica, busca-se entender como a exclusão racial foi normalizada ao longo do tempo.

No segundo capítulo, o foco recai sobre os efeitos do racismo estrutural na educação pública. Serão discutidas as desigualdades no acesso e na permanência de estudantes negros nas escolas, observando como fatores como localização geográfica, infraestrutura precária e ausência de políticas de inclusão contribuem para a reprodução da desigualdade.

O terceiro capítulo aprofunda essa análise ao comparar as oportunidades educacionais entre alunos brancos e negros nas escolas

públicas. Com base em dados estatísticos e estudos acadêmicos, examina-se a diferença no desempenho escolar, nas taxas de evasão e no acesso ao ensino superior, evidenciando as desigualdades raciais persistentes no sistema educacional.

O quarto capítulo amplia esse panorama ao apresentar um retrato mais abrangente da desigualdade racial nas escolas públicas brasileiras. A partir da observação de práticas pedagógicas, do currículo escolar e da ausência de representatividade racial no ambiente escolar, será debatido como a educação ainda reforça, muitas vezes de forma inconsciente, estruturas de exclusão.

Por fim, o quinto capítulo propõe uma reflexão sobre caminhos possíveis para o enfrentamento do racismo estrutural por meio de políticas públicas e ações afirmativas. Iniciativas como cotas raciais, formação antirracista de professores e valorização das culturas afro-brasileira e indígena são analisadas como estratégias fundamentais para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Ao longo do artigo, busca-se demonstrar que a superação do racismo estrutural não é possível sem o reconhecimento de sua existência e sem a implementação de políticas concretas e duradouras. A educação, enquanto espaço de formação cidadã, tem papel central nesse processo de transformação.

1.Racismo estrutural no Brasil

O racismo estrutural no Brasil é um fenômeno complexo e profundamente enraizado na formação social, política e econômica do país. Ao contrário de manifestações explícitas de preconceito, o racismo estrutural opera de forma sistêmica, perpetuando desigualdades raciais por meio de instituições e práticas cotidianas aparentemente neutras. Suas origens remontam ao período colonial, quando a escravidão foi institucionalizada por mais de três séculos, e milhões de africanos foram trazidos à força para o trabalho compulsório nas plantações e cidades brasileiras.

A abolição formal da escravidão em 1888, com a promulgação da Lei Áurea, não foi acompanhada por políticas públicas de inclusão ou reparação. Ao contrário, os ex-escravizados foram deixados à própria sorte, enquanto o Estado brasileiro promoveu políticas de branqueamento da população, incentivando a imigração europeia em detrimento da população negra. Essa omissão histórica consolidou a exclusão social dos negros e criou bases sólidas para a naturalização das desigualdades raciais, que persistem até os dias atuais.

De acordo com Silva (2019), o racismo estrutural "não se resume a atitudes individuais, mas se manifesta nas relações institucionais e nas estruturas de poder, sendo reproduzido pelas práticas do Estado, do mercado e da sociedade civil". Essa reprodução sistemática se reflete em indicadores sociais que apontam para a vulnerabilidade da população negra em diferentes áreas: menor acesso à educação de qualidade, maior desemprego, maior letalidade policial, e sub-representação em cargos de liderança e decisão.

O campo jurídico e o sistema de justiça exemplificam bem como o racismo estrutural atua. Estudos apontam que pessoas negras são mais frequentemente condenadas e recebem penas mais severas em comparação com pessoas brancas em situações semelhantes. Essa seletividade penal reforça um ciclo de criminalização e exclusão que se alimenta da própria estrutura social racista.

De acordo com (ALMEIDA, 2019, p. 45-46)

“O racismo estrutural no Brasil é um fenômeno que ultrapassa as ações individuais de preconceito, estando profundamente enraizado nas instituições e nas relações sociais. Ele se manifesta na organização do Estado, nas políticas públicas, nas práticas educacionais, no mercado de trabalho e na cultura, resultando em desigualdades persistentes entre pessoas negras e brancas. Essa forma de racismo é produto histórico do colonialismo e da escravidão, que configuraram uma sociedade marcada pela hierarquização racial e pela exclusão sistemática dos negros e indígenas. Mesmo após a abolição formal da escravidão, as estruturas sociais permaneceram intactas, mantendo padrões discriminatórios que se reproduzem de maneira invisível e cotidiana. Reconhecer o racismo estrutural implica compreender que o problema não está apenas nas atitudes individuais, mas em um sistema que privilegia

determinadas raças enquanto marginaliza outras, exigindo intervenções profundas para promover a equidade racial no Brasil."
Portanto, para enfrentar o racismo estrutural, é necessário mais do que combater atitudes individuais de preconceito. É imprescindível promover transformações institucionais profundas, repensando políticas públicas, currículos escolares, práticas policiais e o acesso equitativo a oportunidades. Sem isso, as desigualdades raciais continuarão sendo reproduzidas e legitimadas pelo próprio funcionamento das estruturas sociais brasileiras. A escravidão no Brasil, que perdurou por mais de três séculos, constituiu um dos pilares da construção econômica e social do país. Durante esse período, milhões de africanos foram forçados a trabalhar em condições desumanas, privados de direitos básicos e tratados como mercadoria. A estrutura social brasileira foi moldada com base nessa lógica de exploração, criando uma hierarquia racial que beneficiava a população branca em detrimento da negra.
Segundo (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 345)
Brasil, mas não representou, por si só, a resolução das desigualdades raciais construídas durante séculos de exploração e "A Lei Áurea, promulgada em 13 de maio de 1888, marcou oficialmente o fim da escravidão na opressão. A abolição sem políticas públicas de inclusão, reparação e acesso a direitos básicos deixou os ex-escravizados em situação de marginalização social e econômica, consolidando um racismo estrutural que perdura até os dias atuais. Assim, a assinatura da Lei Áurea foi o ponto final da escravidão legal, mas o início de uma longa luta contra as desigualdades raciais ainda presentes na sociedade brasileira."
Assim podemos concluir que não houve qualquer tipo de política de reparação ou inclusão social para os ex-escravizados. Sem acesso à terra, educação ou empregos formais, a população negra foi largamente marginalizada e excluída dos processos de desenvolvimento econômico e social. Essa ausência de políticas públicas após a abolição contribuiu para a perpetuação da pobreza, da desigualdade e da segregação racial.
Ainda de acordo com Schwarcz e Starling (2015), "a abolição se deu sem a menor preocupação em incorporar os ex-escravizados à sociedade de forma justa ou equitativa. Eles foram abandonados à própria sorte, o que aprofundou a desigualdade que já existia". Essa negligência histórica criou um ciclo contínuo de exclusão, em que os descendentes dos escravizados continuaram a ocupar posições subalternas e a enfrentar barreiras estruturais para o acesso à cidadania plena.
Ainda hoje, os efeitos dessa omissão são visíveis nos dados socioeconômicos: a população negra representa a maioria entre os mais pobres, os desempregados, os que têm menor escolaridade e os que mais sofrem com a violência institucional. O racismo não desapareceu com o fim da escravidão; ele foi transformado em formas mais sutis e institucionalizadas de exclusão, que continuam a reproduzir desigualdades de geração em geração.
Portanto, a escravidão e a falta de medidas reparatórias após sua abolição são elementos centrais para compreender o cenário atual de desigualdade racial no Brasil. O reconhecimento dessa dívida histórica é o primeiro passo para pensar políticas públicas que enfrentem essas disparidades de forma estrutural.

2.O Racismo Estrutural e a Educação Pública no Brasil: desigualdades no acesso e na permanência

O racismo estrutural no Brasil está intrinsecamente ligado às desigualdades presentes no sistema educacional público. Embora a Constituição de 1988 tenha garantido o direito universal à educação, o acesso e a permanência de estudantes negros na escola ainda são marcados por barreiras históricas e institucionais que refletem um padrão de exclusão racial persistente. Tais desigualdades não são ocasionais, mas fazem parte de uma engrenagem social que mantém a população negra em desvantagem, desde os primeiros anos da educação básica até o ensino superior, passando por experiências de exclusão simbólica e material. Escolas localizadas em periferias urbanas, onde há maior concentração da população negra, apresentam infraestrutura precária, menor investimento e alta rotatividade de professores — fatores que prejudicam o desempenho e a permanência dos alunos (SANTOS, 2021).

Além disso, o currículo escolar frequentemente ignora ou sub-representa a história e a cultura afro-brasileira e indígena, contribuindo para a alienação e o apagamento dessas identidades no ambiente escolar. A ausência de representatividade entre docentes e gestores escolares também reforça a ideia de inferioridade racial e limita o reconhecimento da escola como um espaço acolhedor para todos os estudantes.

A exclusão histórica da população negra da educação formal remonta ao período escravocrata e se perpetuou no pós-abolição. Sem políticas públicas de inclusão, os negros foram privados do acesso à alfabetização e à escolarização por décadas. Ainda hoje, essa herança é visível em índices de evasão escolar, desempenho acadêmico e acesso ao ensino superior, que penalizam desproporcionalmente estudantes negros. As escolas localizadas em territórios periféricos, onde se concentra a maioria da população negra, frequentemente apresentam infraestrutura precária, déficit de professores, materiais insuficientes e ambientes pouco acolhedores.

Segundo Gomes (2017), "a estrutura educacional brasileira carrega consigo marcas do racismo institucional, que se expressa na negação das identidades negras, na baixa expectativa sobre estudantes negros e na ausência de representatividade positiva nos conteúdos escolares". Essa estrutura contribui não apenas para a exclusão escolar, mas também para a produção de subjetividades marcadas pela desvalorização e pela desigualdade de oportunidades.

Para (IPEA, 2019, p. 78)

"O racismo estrutural no sistema educacional brasileiro impacta diretamente a trajetória escolar dos estudantes negros, criando barreiras que dificultam sua permanência e conclusão dos estudos. A desigualdade no acesso a recursos, a falta de representatividade no corpo docente, a ausência de conteúdos que valorizem a história e cultura afro-brasileira, e as práticas discriminatórias dentro das escolas contribuem para o aumento das taxas de evasão entre esses estudantes. Dessa forma, a educação, que poderia ser um espaço de inclusão e transformação social, torna-se, muitas vezes, um ambiente de exclusão e reprodução das desigualdades raciais."

Fatores como discriminação racial, ausência de políticas de apoio psicossocial, e dificuldades econômicas geradas por uma realidade social historicamente desigual aumentam a evasão escolar e reduzem as chances de sucesso acadêmico para essa parcela da população. Mesmo com o avanço de políticas afirmativas, como as cotas raciais, ainda há resistência institucional e social à inclusão plena dos estudantes negros no ambiente educacional.

Portanto, enfrentar o racismo estrutural na educação pública brasileira exige mais do que acesso formal às escolas. É necessário garantir permanência, acolhimento, representatividade e políticas que reconheçam as desigualdades históricas e atuem diretamente para superá-las.

A falta de representatividade de pessoas negras tanto nos conteúdos escolares quanto no quadro de professores é um dos meios mais discretos, porém eficientes, de perpetuar o racismo estrutural dentro do sistema educacional. A predominância de enfoques eurocêntricos em disciplinas como história, literatura e filosofia reforça uma perspectiva que silencia ou minimiza as contribuições da população negra para a construção da sociedade brasileira. Essa ausência de identificação nas referências e nos materiais didáticos faz com que muitos estudantes negros se sintam excluídos e desmotivados no ambiente escolar. Além disso, a limitada presença de docentes negros em cargos de liderança acadêmica fortalece uma hierarquia simbólica que privilegia conhecimentos e autoridades majoritariamente brancos. Conforme destaca Ribeiro (2017), quando a escola não oferece uma representação positiva da população negra, ela acaba colaborando para a naturalização da desigualdade racial e para o insucesso educacional desses alunos. Por isso, a implementação de conteúdos que valorizem as culturas afro-brasileira e africana, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, assim como a ampliação da diversidade racial entre os professores, são ações essenciais para enfrentar e desconstruir as práticas excludentes presentes na educação pública do Brasil.

3.Desigualdade de Oportunidades Educacionais entre Brancos e Negros nas Escolas

Públicas

A disparidade de oportunidades educacionais entre brancos e negros no Brasil é um dos reflexos mais evidentes do racismo estrutural. Apesar dos avanços institucionais nas últimas décadas, como a expansão do acesso ao ensino fundamental e as políticas de cotas no ensino superior, os dados mostram que estudantes negros seguem enfrentando barreiras significativas ao longo de sua trajetória escolar, principalmente nas escolas públicas. Essas desigualdades não se limitam ao acesso, mas também à qualidade da educação oferecida, à permanência e ao desempenho acadêmico.

De acordo com (IBGE, 2022, p. 112):

"As escolas públicas brasileiras, que atendem majoritariamente a população negra e de baixa renda, enfrentam frequentemente condições inadequadas de infraestrutura, o que compromete a qualidade do ensino e a permanência dos estudantes. A falta de recursos básicos, como instalações físicas adequadas, materiais didáticos e acesso à tecnologia, cria um ambiente escolar pouco estimulante e muitas vezes hostil, contribuindo para a evasão e o baixo desempenho desses alunos. Essa realidade reflete uma desigualdade histórica que coloca em desvantagem os estudantes negros, perpetuando o ciclo de exclusão educacional e social."

Além da situação acima citada as escolas frequentemente enfrentam problemas como infraestrutura insuficiente, escassez de materiais pedagógicos, elevada rotatividade dos professores e baixos investimentos por aluno. Em contrapartida, a maior parte dos estudantes brancos frequenta instituições privadas, que geralmente dispõem de melhores condições educacionais, turmas menores e maior atenção personalizada. Essa disparidade estrutural contribui para aprofundar as desigualdades entre os grupos raciais, desde os primeiros níveis da educação básica até o acesso ao ensino superior.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), jovens negros têm mais chance de abandonar a escola antes de concluir o ensino médio, enquanto estudantes brancos permanecem por mais tempo no sistema educacional e atingem níveis mais altos de escolaridade. Esse cenário revela que o racismo, ainda que muitas vezes negado ou invisibilizado, opera na forma de obstáculos concretos ao desenvolvimento educacional da população negra.

Além disso, a carência de representações positivas, a presença de preconceitos raciais dentro do ambiente escolar e as baixas expectativas em relação ao desempenho dos estudantes negros contribuem significativamente para essa desigualdade. O insucesso escolar, nesses contextos, não pode ser atribuído à falta de habilidade dos indivíduos, mas sim a um sistema educacional que, desde suas origens, não foi estruturado para garantir a inclusão justa de todas as partes da sociedade. Conforme ressalta Kabengele Munanga (2003), "a desigualdade racial na educação não deve ser vista como uma exceção, mas sim como um resultado previsível de uma sociedade marcada por profundas desigualdades históricas e sociais".

Portanto, enfrentar essa disparidade exige ações concretas de reparação e justiça educacional, incluindo investimentos direcionados à educação pública em territórios vulnerabilizados, valorização da diversidade étnico-racial no currículo escolar, formação antirracista de professores e ampliação de políticas afirmativas em todos os níveis do ensino. Só assim será possível caminhar para um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo.

4. Desigualdade Racial na Educação: Um Panorama das Escolas Públicas Brasileiras

A educação sempre foi apresentada como uma via de ascensão social e de superação das desigualdades. No entanto, no contexto brasileiro, essa promessa ainda está longe de ser uma realidade para a maioria da população negra. As desigualdades raciais estruturais se refletem de forma contundente no sistema educacional, especialmente nas escolas públicas, onde se concentram os estudantes negros em maior número e onde se observa com clareza a precarização do ensino.

A diferença de oportunidades entre brancos e negros já se manifesta nos anos iniciais da educação básica. Crianças negras, em muitos casos, enfrentam condições socioeconômicas mais adversas, como moradias pre-

cárias, insegurança alimentar e dificuldades de acesso a serviços básicos. Esses fatores, somados à localização das escolas em territórios vulneráveis, resultam em contextos escolares marcados pela falta de infraestrutura adequada, baixa oferta de recursos pedagógicos e profissionais frequentemente sobrecarregados.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA,2019), estudantes negros têm maior probabilidade de frequentar escolas com piores indicadores de desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), enquanto estudantes brancos tendem a estar matriculados em instituições com melhores condições de ensino e aprendizagem. Essa diferença impacta diretamente a permanência e o sucesso escolar: a taxa de evasão entre jovens negros no ensino médio é significativamente maior que entre jovens brancos.

Outro ponto crítico diz respeito ao ambiente escolar e à experiência subjetiva dos estudantes negros. Muitas vezes, esses alunos enfrentam práticas discriminatórias, preconceito de professores e colegas, bem como ausência de conteúdos curriculares que valorizem a história e a cultura afro-brasileira. A falta de representatividade positiva contribui para a construção de uma autoestima fragilizada, que afeta o rendimento escolar e a motivação para continuar os estudos.

Como aponta Nilma Lino Gomes (2017), "a escola brasileira ainda precisa romper com práticas pedagógicas que naturalizam a exclusão racial e que reproduzem a desigualdade por meio da invisibilização das identidades negras e indígenas". A ausência de políticas educacionais verdadeiramente antirracistas, aliada à desvalorização da escola pública, perpetua um ciclo de exclusão e mantém as desigualdades educacionais entre negros e brancos.

Dessa forma, é urgente a implementação de políticas públicas que reconheçam o racismo como um fator estruturante da desigualdade educacional. Isso inclui o fortalecimento da Lei 10.639/2003, que torna obrigatória o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, além da formação de professores com perspectiva crítica e antirracista. Investir na equidade racial na educação pública não é apenas uma questão de justiça social, mas de transformação estrutural do país.

5. Empregabilidade e Discriminação Racial

O mercado de trabalho brasileiro reflete, de forma nítida, as consequências do racismo estrutural ao reproduzir desigualdades históricas no acesso, na remuneração e nas oportunidades de ascensão profissional. A cor da pele continua sendo um fator determinante nas chances de inserção no emprego formal, no tipo de ocupação desempenhada e no reconhecimento profissional, mesmo entre indivíduos com níveis equivalentes de escolaridade.

Embora o país tenha avançado em termos de legislação trabalhista e programas de inclusão, os indicadores revelam uma realidade desigual para a população negra. De acordo com dados do IBGE (2022), pessoas negras compõem a maior parte dos desempregados no Brasil e recebem, em média, salários significativamente menores que os trabalhadores brancos, mesmo ocupando funções semelhantes.

(SILVA, 2019, p. 88) diz:

"O racismo no mercado de trabalho brasileiro manifesta-se por meio de mecanismos sutis e estruturais que restringem o acesso da população negra a postos qualificados, cargos de liderança e melhores salários. Mesmo com níveis equivalentes de escolaridade, pessoas negras enfrentam maiores obstáculos para serem contratadas e promovidas, sendo frequentemente associadas a funções subalternas. Essa dinâmica reflete não apenas o preconceito individual, mas a reprodução histórica de uma hierarquia racial profundamente enraizada nas relações sociais e econômicas do país. Como observa Silva (2019), o racismo não apenas exclui, mas também organiza o mundo do trabalho de forma a manter a desigualdade como norma."

não houve qualquer política de integração da população negra ao mercado formal. Pelo contrário, políticas de imigração europeia foram incentivadas para preencher vagas de trabalho, enquanto os negros foram marginalizados e rotulados como "im-

próprios" para certas funções. Essa visão foi se perpetuando ao longo do tempo, criando um imaginário social que associa competência e profissionalismo à branquitude, e subalternidade à negritude.
Como aponta Almeida (2019), "o racismo estrutural opera de maneira silenciosa e eficiente ao limitar as possibilidades de ascensão social dos negros e ao reforçar a desigualdade como algo naturalizado nas relações de trabalho". Essa lógica se expressa tanto nos processos seletivos quanto no ambiente corporativo, onde barreiras simbólicas e institucionais dificultam o reconhecimento e a promoção de trabalhadores negros.
Além das dificuldades de acesso, há o problema da permanência em ambientes de trabalho frequentemente hostis, marcados por microagressões, exclusão de redes de influência e ausência de políticas efetivas de diversidade racial. A falta de representatividade negra em posições de poder, como diretorias, conselhos e espaços de tomada de decisão, também reforça a ideia de que há um "teto de vidro" racial, que limita o crescimento profissional da população negra.
Enfrentar essas desigualdades exige o reconhecimento explícito do racismo como uma barreira estruturante no mundo do trabalho. Políticas afirmativas nas empresas, programas de inclusão com recorte racial, ações de combate ao viés discriminatório em processos seletivos e a valorização da diversidade nas organizações são estratégias fundamentais para promover equidade. É preciso compreender que a luta por justiça racial no trabalho não é apenas uma demanda social, mas um imperativo ético e econômico.
Ainda de acordo com ALMEIDA, 2019, p. 102)

"No Brasil, a cor da pele continua sendo um fator determinante na inserção e mobilidade no mercado de trabalho. A discriminação racial não se manifesta apenas em atitudes explícitas, mas sobretudo em práticas institucionais e sociais que limitam, de forma silenciosa, as oportunidades de pessoas negras. Mesmo diante de avanços legais no combate à discriminação, o racismo estrutural se mantém como um mecanismo eficaz de exclusão, operando por meio da naturalização das desigualdades e da manutenção de uma hierarquia racial no ambiente profissional. A presença reduzida de negros em cargos de liderança ou prestígio não é acaso, mas reflexo de um sistema que historicamente os marginaliza."

Um dos aspectos mais evidentes dessa dinâmica é a segmentação racial das ocupações. A população negra, historicamente impedida de acessar os bens simbólicos do capital social e educacional, permanece em maioria nos empregos informais e nos trabalhos considerados de "baixa qualificação", como serviços gerais, comércio ambulante e trabalho doméstico. Segundo o Instituto Ethos (2016), em empresas de grande porte no Brasil, pessoas negras representam menos de 5% dos cargos de direção e gerência, enquanto constituem mais de 50% da força de trabalho total. Isso evidencia a existência de barreiras invisíveis – como a falta de redes de contato, estereótipos raciais e critérios subjetivos em processos seletivos – que limitam a mobilidade profissional dos trabalhadores negros.
Ademais, o racismo estrutural no ambiente corporativo não se expressa apenas na contratação, mas também nas relações interpessoais e nos processos de avaliação de desempenho. O preconceito velado e os estigmas raciais afetam a autoconfiança dos trabalhadores negros, geram sobrecarga emocional e produzem ambientes de trabalho excludentes. Muitas vezes, esses profissionais não encontram espaço seguro para relatar experiências de discriminação ou ascender na carreira sem serem constantemente questionados quanto à sua competência.
Para além das estatísticas, é necessário compreender que essas desigualdades são sustentadas por uma lógica de reprodução social baseada na manutenção dos privilégios brancos. Como afirma Carneiro (2003), "as instituições, inclusive as empresariais, foram historicamente estruturadas para atender aos interesses da branquitude, excluindo sistematicamente corpos negros dos espaços de prestígio e decisão". Portanto, as políticas de diversidade racial precisam ir além do discurso e incorporar ações concretas que garantam equidade nos processos seletivos, planos de carreira e ambientes

corporativos mais inclusivos.
Nesse cenário, iniciativas de inclusão racial devem ser compreendidas não como privilégios, mas como medidas corretivas diante de um desequilíbrio historicamente construído. Investir em formação de lideranças negras, revisar critérios de recrutamento e estabelecer metas de diversidade com monitoramento transparente são caminhos necessários para enfrentar a desigualdade racial no mundo do trabalho.

5.Antirracismo na Prática: políticas públicas e ações afirmativas como resposta ao racismo estrutural

O combate ao racismo estrutural no Brasil demanda mais do que discursos de igualdade ou ações simbólicas: exige políticas públicas concretas, sustentadas por dados, legislação eficaz e compromissos institucionais. A luta antirracista, nesse sentido, é inseparável da adoção de mecanismos estatais e sociais que reconheçam as desigualdades históricas sofridas pela população negra e proponham meios reais de reparação e equidade. Dentre esses mecanismos, destacam-se as ações afirmativas, como as cotas raciais, os programas de acesso ao ensino superior e as leis de valorização da história e cultura afro-brasileira.
A política de cotas raciais, uma das iniciativas mais debatidas e monitoradas desde sua implementação, tem se mostrado uma resposta efetiva — embora ainda parcial — ao racismo estrutural no sistema educacional e no mercado de trabalho. A Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, reservou vagas nas universidades e institutos federais para estudantes oriundos de escolas públicas, com recorte para renda, raça e etnia. Seu impacto foi significativo: houve aumento expressivo da presença de estudantes negros, pardos e indígenas no ensino superior, especialmente em cursos historicamente elitizados como medicina, direito e engenharia.
Estudos realizados por pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostram que a política de cotas contribuiu para uma maior democratização do acesso à educação superior sem comprometer a qualidade acadêmica. Segundo o IPEA (2021), estudantes cotistas tendem a apresentar desempenho igual ou superior ao de não cotistas ao longo do curso, especialmente quando se consideram as condições de partida desiguais. Isso desmente o argumento de que as cotas "baixariam o nível" do ensino e reforça a ideia de que o mérito só pode ser avaliado dentro de contextos equitativos.
Além da educação, o campo das políticas públicas antirracistas se expandiu nos últimos anos com programas como o Sistema de Cotas no serviço público (Lei nº 12.990/2014), que reserva 20% das vagas em concursos federais para candidatos negros, e com legislações educacionais como a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Essas medidas são importantes não apenas pelo efeito numérico que produzem, mas por seu impacto simbólico e social: elas reforçam a presença negra em espaços historicamente brancos e contribuem para a construção de narrativas mais plurais, que reconhecem a contribuição da população negra na formação do país.
No entanto, ainda há desafios substanciais na implementação e fiscalização dessas políticas. A Lei 10.639/2003, por exemplo, enfrenta resistência institucional e falta de capacitação docente, sendo frequentemente tratada de maneira superficial nas escolas. Muitas instituições ainda carecem de materiais didáticos adequados, formação antirracista para professores e vontade política para efetivar a proposta curricular. No caso das cotas, apesar dos resultados positivos, é preciso discutir sua continuidade, já que a própria Lei nº 12.711/2012 previa uma revisão após dez anos de vigência. Essa revisão, feita em 2023, manteve a política, mas levantou debates sobre a necessidade de aperfeiçoamento, monitoramento e ampliação do alcance para além do ensino superior.
Como alerta Silvio Almeida (2019), "ações afirmativas não são privilégios, mas respostas a um sistema de exclusão que, historicamente, impediu o acesso da população negra a direitos básicos". O antirracismo, nesse sentido, exige a inversão da lógica do "neutralismo institucional" que, ao tratar todos como iguais num cenário de desigualdade, perpetua a exclusão. As ações afirmativas buscam justamente corrigir esse desequilí-

brio, oferecendo condições mais justas de competição e reconhecimento.

Além das ações estatais, é necessário que empresas, universidades, organizações civis e demais instituições também assumam compromissos antirracistas. Isso inclui a criação de programas de estágio e trainee para jovens negros, revisão de critérios de seleção com viés racial, estímulo à diversidade nos espaços de liderança, e formação contínua de equipes com foco em justiça racial. A transformação não será completa sem uma atuação coordenada entre poder público e sociedade civil.

Em conclusão, as políticas públicas e ações afirmativas voltadas à equidade racial são instrumentos fundamentais no enfrentamento do racismo estrutural. Embora ainda insuficientes para romper com todas as desigualdades históricas, essas políticas representam um passo concreto em direção à justiça social. Seu fortalecimento e ampliação, aliados a uma postura institucional proativa, são caminhos necessários para a construção de um Brasil mais equitativo, democrático e verdadeiramente comprometido com a igualdade racial.

Conclusão

O racismo estrutural no Brasil não representa um desvio ocasional no funcionamento da sociedade, mas sim um elemento central e historicamente consolidado em suas bases institucionais. Herdeiro direto do período colonial e da longa duração da escravidão, esse tipo de racismo persiste ao longo do tempo e assume novas formas nas desigualdades contemporâneas. Ao longo deste trabalho, foi possível perceber como sua atuação está presente de maneira evidente em diversos campos, como o sistema educacional público, o mercado de trabalho, as políticas de acesso ao ensino superior e até mesmo nas estruturas simbólicas que perpetuam a marginalização de negros e indígenas. Ainda que existam avanços legais significativos, como a Lei nº 10.639/2003 — que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas — e as políticas de cotas raciais que ampliaram o acesso de estudantes negros a universidades públicas e concursos, esses mecanismos ainda enfrentam limites. Muitos deles sofrem com baixa aplicação, falta de fiscalização e resistência social, o que reduz seu alcance e eficácia na superação das desigualdades raciais. Diante desse contexto, é essencial que o poder público ultrapasse o discurso legal e transforme as ações afirmativas em práticas institucionais cotidianas, capazes de impactar de fato a realidade. Isso implica investir na formação de educadores comprometidos com uma pedagogia antirracista, na reformulação dos currículos escolares para incluir de forma consistente as contribuições das populações afrodescendentes e indígenas, e na melhoria da infraestrutura das escolas localizadas em áreas historicamente negligenciadas. Além disso, é necessário criar mecanismos de controle e avaliação que monitorem desigualdades raciais e estabelecer metas claras para aumentar a presença de pessoas negras em posições de liderança e decisão, inclusive no mercado de trabalho. Paralelamente às ações governamentais, é imprescindível que a sociedade civil se engaje ativamente nesse processo, por meio do fortalecimento dos movimentos negros, da valorização da produção cultural das periferias e da escuta das vozes historicamente silenciadas. A arte, a música, a literatura e outras formas de expressão cultural desempenham um papel vital na construção de identidade, resistência e pertencimento. Assim, reconhecer a existência do racismo estrutural é apenas o início de um caminho que exige ações contínuas, comprometidas e coletivas. A transformação profunda desse sistema não ocorrerá sem vontade política, investimento social e engajamento público. Uma sociedade verdadeiramente democrática só será possível quando a equidade racial deixar de ser uma promessa distante e se tornar um princípio prático e presente nas instituições e nas relações sociais do país.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da

União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012.
BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jun. 2014.
CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: insumos para políticas públicas. Brasília: MEC/SECAD, 2017.
IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
IBGE. Educação 2022: indicadores sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
INSTITUTO ETHOS. Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas. São Paulo: Instituto Ethos, 2016.
IPEA. Desigualdades raciais e educação básica no Brasil. Brasília: IPEA, 2019.
IPEA. Política de cotas e desempenho acadêmico nas universidades federais brasileiras. Brasília: IPEA, 2021.
MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2003.
RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala. São Paulo: Letramento, 2017.
SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
SILVA, Jurema Werneck. O que é racismo estrutural. São Paulo: Zahar, 2019.

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar o papel das tecnologias digitais na educação contemporânea, destacando seus avanços, potencialidades e desafios. A partir de uma perspectiva crítica, busca-se compreender como a incorporação de recursos digitais modifica as práticas pedagógicas, a formação docente, as políticas educacionais e a relação entre professores e estudantes. A pesquisa, de caráter bibliográfico e qualitativo, fundamenta-se em autores como Moran, Kenski, Lévy e Nóvoa, além de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Conclui-se que, embora as tecnologias digitais ofereçam inúmeras possibilidades de inovação pedagógica, ainda persistem desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente, às desigualdades sociais e ao uso crítico dos recursos digitais.
Palavras-chave: Educação. Tecnologias digitais. Políticas educacionais. Formação docente. Inovação pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

A educação, ao longo da história, sempre esteve em diálogo com as transformações sociais, políticas, culturais e tecnológicas. No século XXI, este diálogo tornou-se ainda mais intenso diante do desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), que passaram a impactar de modo decisivo as práticas sociais e, por conseguinte, os processos educativos. A escola contemporânea é desafiada a repensar seu papel diante de uma sociedade globalizada, interconectada e permeada pelo uso cotidiano de recursos digitais. Nesse contexto, a incorporação de tecnologias digitais na educação não pode ser compreendida apenas como um processo técnico, mas também pedagógico, cultural e político. A problemática que orienta este artigo consiste em compreender: quais são os desafios e as possibilidades da integração das tecnologias digitais na educação do século XXI? Para respondê-la, este trabalho se estrutura em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, analisando documentos normativos e reflexões teóricas de diferentes autores da área.

O artigo encontra-se organizado em sete seções. Na primeira, realiza-se uma breve introdução sobre o tema e a justificativa para sua abordagem. Em seguida, apresenta-se um resgate histórico acerca da relação entre educação e tecnologia, destacando a evolução dos recursos didáticos ao longo do tempo. Na terceira seção, são discutidas as políticas públicas e normativas brasileiras voltadas ao uso das tecnologias digitais na educação. Posteriormente, são analisadas as potencialidades das tecnologias digitais como recurso pedagógico, seguidas da reflexão sobre os desafios da integração tecnológica. Na sexta seção, discute-se o impacto da pandemia de Covid-19 no processo de intensificação do ensino remoto e híbrido. Por fim, apresentam-se as perspectivas futuras para o uso das tecnologias na educação, considerando tendências como inteligência artificial, gamificação e personalização do ensino.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

A relação entre educação e tecnologia não é um fenômeno recente. Desde os tempos mais remotos, o ser humano buscou meios para registrar e transmitir conhecimentos, utilizando recursos materiais e simbólicos que podem ser compreendidos como tecnologias em seu contexto histórico. A invenção da escrita, por exemplo, representou um marco fundamental para a transmissão do saber e para a institucionalização da educação formal.

No decorrer da história, diferentes tecnologias se incorporaram ao processo educativo. No século XV, a criação da imprensa por Gutenberg permitiu a reprodução de livros em larga escala, democratizando o acesso à informação e transformando radicalmente as práticas educativas. Já no século XX, com a difusão de mídias como rádio, televisão e posteriormente o computador, novas linguagens e possibilidades comunicacionais

passaram a fazer parte da dinâmica escolar. Para Lévy (1999), a cibercultura configura-se como um fenômeno social e cultural decorrente do avanço das tecnologias digitais, sendo caracterizada pela interatividade, pela descentralização da informação e pela ampliação dos espaços de aprendizagem. Nesse sentido, a escola do século XXI precisa compreender que os processos de ensino-aprendizagem não se restringem mais ao espaço físico da sala de aula, mas se estendem para ambientes virtuais, redes sociais e plataformas digitais.

Kenski (2012) observa que a tecnologia na educação deve ser entendida não apenas como um conjunto de ferramentas, mas como um processo cultural que transforma as formas de ensinar e aprender. Para a autora, o desafio não é simplesmente incorporar recursos digitais ao cotidiano escolar, mas repensar metodologias e estratégias pedagógicas de forma crítica e significativa.

Moran (2015), por sua vez, destaca que as tecnologias digitais devem ser compreendidas como meios de potencializar a aprendizagem ativa, colaborativa e personalizada. A mera utilização de recursos tecnológicos não garante a melhoria da educação, sendo necessário que professores e gestores desenvolvam projetos pedagógicos inovadores, alinhados às necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea. Desse modo, compreender a evolução histórica das tecnologias na educação é essencial para situar os atuais desafios e perspectivas.

A escola contemporânea está imersa em uma sociedade digital, na qual os estudantes já nascem conectados e desenvolvem habilidades tecnológicas de forma espontânea. No entanto, a presença de tecnologias no cotidiano social não garante, por si só, uma aprendizagem significativa, o que exige uma reflexão profunda sobre sua utilização pedagógica.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS E DIRETRIZES BRASILEIRAS PARA O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

No Brasil, a incorporação das tecnologias digitais na educação tem sido discutida em diferentes documentos oficiais e políticas públicas. A Constituição Federal de 1988 já aponta, em seu artigo 205, que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, o que implica considerar as demandas de uma sociedade tecnológica e globalizada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, também estabelece a importância da utilização de recursos tecnológicos no processo educativo, especialmente no que se refere ao incentivo à pesquisa, à inovação e à integração entre diferentes modalidades de ensino.

Nos últimos anos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, consolidou a competência geral número cinco, que orienta a necessidade de utilizar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. Assim, a BNCC reforça o papel das escolas no desenvolvimento de habilidades digitais que transcendam o mero uso instrumental, promovendo a cidadania digital e o pensamento crítico.

Outro marco importante é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que estabelece como uma de suas metas a universalização do acesso à internet em banda larga nas escolas públicas e a ampliação do uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação. Entretanto, apesar dos avanços normativos, a efetivação dessas políticas encontra-se ainda marcada por desigualdades regionais e socioeconômicas, o que impacta diretamente a equidade educacional.

Programas como o ProInfo (Programa Nacional de Informática na Educação) e, mais recentemente, o Programa de Inovação Educação Conectada, criado em 2017, buscaram ampliar o acesso de escolas públicas a recursos tecnológicos, capacitar professores e promover práticas pedagógicas inovadoras. Contudo, diversos estudos apontam que a simples distribuição de equipamentos não é suficiente para garantir a efetividade pedagógica, sendo imprescindível investir na formação continuada de professores e na infraestrutura escolar.

Dessa forma, observa-se que as políticas públicas brasileiras avançaram no reconhecimento da importância das tecnologias digitais na educação, mas ainda enfrentam o desafio de transformar tais diretrizes em

práticas concretas, sustentáveis e equitativas no contexto escolar.

4. TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

O uso das tecnologias digitais na educação abre inúmeras possibilidades para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem. Entre os principais recursos destacam-se as plataformas virtuais de aprendizagem, os ambientes colaborativos online, os softwares educativos, os jogos digitais, as redes sociais, os recursos multimídia e as ferramentas de videoconferência.

Moran (2018) ressalta que a utilização das tecnologias digitais deve ser orientada por metodologias ativas, que colocam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem. Exemplos dessas metodologias incluem a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação. Esses modelos permitem maior autonomia do estudante e possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

As tecnologias também permitem a personalização da aprendizagem, uma vez que possibilitam a adaptação dos conteúdos às necessidades e ao ritmo de cada estudante. Softwares de aprendizagem adaptativa, por exemplo, conseguem identificar lacunas de conhecimento e sugerir atividades personalizadas, ampliando as oportunidades de desenvolvimento individual.

Além disso, as TDIC favorecem a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento, aproximando os conteúdos escolares da realidade cotidiana dos alunos. O uso de vídeos, podcasts, simulações e outras mídias digitais contribui para tornar as aulas mais dinâmicas, atrativas e significativas.

Entretanto, Kenski (2012) alerta para o risco da utilização superficial e meramente instrumental das tecnologias, que, em vez de enriquecer a prática pedagógica, pode reduzi-la a um tecnicismo vazio. A integração das tecnologias ao currículo precisa estar fundamentada em objetivos pedagógicos claros e na construção de competências críticas, reflexivas e criativas.

Assim, as tecnologias digitais configuram-se como recursos poderosos para o ensino e a aprendizagem, mas sua efetividade depende diretamente da intencionalidade pedagógica e da capacidade de os professores articularem metodologias inovadoras com os conteúdos curriculares.

5. DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Apesar das inúmeras potencialidades das tecnologias digitais na educação, diversos desafios ainda limitam sua integração efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro desafio refere-se à infraestrutura. Muitas escolas brasileiras ainda enfrentam problemas de conectividade, ausência de equipamentos adequados e dificuldades de manutenção tecnológica. Essa realidade é mais evidente em regiões periféricas e rurais, onde a exclusão digital se sobrepõe à exclusão social, ampliando as desigualdades educacionais.

Outro desafio crucial é a formação docente. A maioria dos professores não recebeu, em sua formação inicial, preparo adequado para lidar com as tecnologias digitais de forma pedagógica. Embora programas de formação continuada tenham sido implementados, ainda há carência de iniciativas sistemáticas e contextualizadas, que possibilitem ao docente desenvolver competências digitais críticas e criativas.

Há também o desafio cultural. Muitas vezes, gestores, professores e famílias ainda reproduzem uma visão tradicional da educação, resistindo à inovação tecnológica por medo da substituição do professor ou por acreditar que os recursos digitais promovem apenas distração e superficialidade. Superar tais resistências exige um trabalho de conscientização sobre o papel mediador do professor e sobre a necessidade de uma educação conectada com o mundo contemporâneo.

Outro aspecto relevante refere-se ao risco da dependência tecnológica e da alienação digital. O uso indiscriminado de recursos digitais pode levar a um ensino fragmentado, superficial e acrítico. Para evitar tais riscos, é essencial promover a educação midiática e a cidadania digital, capacitando os estudantes a utilizarem as tecnologias de forma ética, responsável e reflexiva.

Portanto, os desafios da integração tecnológica na educação exigem uma abordagem sistêmica, que considere não apenas a dimensão técnica, mas também pedagógica,

cultural e social.

6. IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 E A INTENSIFICAÇÃO DO ENSINO REMOTO

A pandemia de Covid-19, iniciada em 2020, representou um marco decisivo para a educação mundial, uma vez que impôs a adoção emergencial do ensino remoto em larga escala. Milhões de estudantes e professores precisaram migrar, em pouco tempo, para plataformas digitais, enfrentando desafios inéditos.

Esse cenário evidenciou tanto as potencialidades quanto as fragilidades da educação mediada por tecnologias digitais. De um lado, mostrou-se possível manter atividades pedagógicas mesmo à distância, utilizando plataformas de videoconferência, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos multimídia. De outro, revelaram-se profundas desigualdades de acesso, já que muitos estudantes não dispunham de internet de qualidade, equipamentos adequados ou espaços de estudo em casa.

Segundo relatório da UNESCO (2021), mais de 1,5 bilhão de estudantes em todo o mundo foram afetados pelo fechamento das escolas. No Brasil, dados do IBGE (2020) indicam que cerca de 4,8 milhões de estudantes não tiveram acesso às atividades escolares durante a pandemia devido à falta de internet ou equipamentos.

Além das desigualdades de acesso, a pandemia trouxe desafios para a formação docente, pois muitos professores não tinham experiência com o ensino remoto e precisaram aprender rapidamente a utilizar plataformas digitais, produzir conteúdos online e gerenciar interações virtuais.

Apesar das dificuldades, a pandemia acelerou processos de inovação e mostrou que o ensino híbrido, combinando atividades presenciais e online, pode ser uma alternativa viável e promissora para o futuro da educação. Entretanto, para que essa modalidade seja efetiva, é fundamental garantir equidade de acesso, formação docente contínua e desenvolvimento de metodologias que valorizem tanto a interação presencial quanto a virtual.

7. PERSPECTIVAS FUTURAS: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, GAMIFICAÇÃO E PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO

O futuro da educação no século XXI aponta para a intensificação do uso de tecnologias emergentes, como a inteligência artificial (IA), a realidade aumentada, a realidade virtual e a gamificação.

A inteligência artificial já tem sido utilizada em plataformas de aprendizagem adaptativa, que analisam o desempenho dos estudantes e sugerem conteúdos personalizados. Esse tipo de recurso tem potencial para apoiar o trabalho docente, permitindo diagnósticos mais precisos e intervenções pedagógicas mais eficazes.

A gamificação, por sua vez, consiste na aplicação de elementos de jogos em contextos educativos, com o objetivo de aumentar o engajamento e a motivação dos estudantes. Estudos mostram que o uso de jogos digitais e estratégias lúdicas pode favorecer a aprendizagem ativa, o pensamento crítico e a colaboração entre pares.

A realidade aumentada e a realidade virtual representam outras fronteiras promissoras, permitindo a criação de ambientes imersivos de aprendizagem, nos quais os estudantes podem vivenciar experiências que seriam impossíveis no contexto presencial tradicional. Essas tecnologias possibilitam, por exemplo, a simulação de experimentos científicos, visitas a museus virtuais e exploração de ambientes históricos recriados digitalmente.

Entretanto, é necessário que essas inovações sejam acompanhadas de reflexões éticas e pedagógicas. Nóvoa (2017) alerta que a tecnologia, por si só, não transforma a educação; é o uso pedagógico consciente e intencional que pode gerar mudanças significativas. Assim, a formação docente e a reflexão crítica devem caminhar lado a lado com a adoção de novas tecnologias.

O futuro da educação, portanto, não reside apenas na inovação tecnológica, mas na capacidade de integrar tais recursos a uma pedagogia centrada no estudante, voltada para o desenvolvimento humano, crítico e emancipador.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste artigo permitiu compreender que as tecnologias digitais configuram-se como elementos centrais

para a educação do século XXI, oferecendo inúmeras possibilidades para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, sua integração efetiva enfrenta desafios significativos relacionados à infraestrutura, à formação docente, às desigualdades sociais e à necessidade de uma utilização crítica e reflexiva.

As políticas públicas brasileiras avançaram no reconhecimento da importância das tecnologias digitais na educação, mas ainda é necessário superar lacunas de implementação, garantindo equidade de acesso e qualidade pedagógica. A pandemia de Covid-19 acelerou a incorporação das tecnologias no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que evidenciou as fragilidades estruturais e sociais do sistema educacional.

O futuro da educação aponta para a intensificação do uso de tecnologias emergentes, como a inteligência artificial e a gamificação, mas tais inovações só serão efetivas se acompanhadas de formação docente, reflexão ética e intencionalidade pedagógica.

Assim, conclui-se que as tecnologias digitais representam não apenas ferramentas, mas oportunidades para repensar a educação em sua totalidade, exigindo um compromisso coletivo de professores, gestores, estudantes e políticas públicas na construção de uma escola mais democrática, inclusiva e inovadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: MEC, 2014.

IBGE. PNAD Contínua – Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

UNESCO. Relatório de monitoramento da educação no mundo. Paris: UNESCO, 2021.

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar a importância da educação especial no contexto da inclusão escolar, destacando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e adaptativas para atender às diversas necessidades dos alunos com deficiência. A metodologia utilizada envolve uma revisão bibliográfica aprofundada sobre o tema, além de estudos de caso que ilustram experiências bem-sucedidas de inclusão em escolas. Para alcançar os objetivos propostos, este estudo baseou-se em uma revisão crítica da literatura especializada, incluindo artigos científicos, livros e relatórios de organizações internacionais. Além disso, foram analisados casos práticos de escolas que adotaram com sucesso práticas inclusivas, a fim de identificar elementos-chave para a efetiva inclusão de alunos com deficiência. Os resultados deste estudo destacam a importância fundamental da educação especial no contexto da inclusão escolar. Práticas pedagógicas inclusivas não apenas beneficiam os alunos com necessidades especiais, mas também promovem um ambiente educacional mais diversificado e enriquecedor para todos os estudantes. No entanto, é crucial superar os desafios existentes e investir em formação docente, recursos adequados e políticas inclusivas para garantir que a educação seja verdadeiramente acessível a todos. A inclusão não é apenas um direito, mas também uma oportunidade de promover a igualdade e valorizar a diversidade em nossas instituições de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade; Educação Especial; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva abrange diversas dimensões essenciais que precisam ser entendidas e exploradas para evitar equívocos. Nessa perspectiva, a inclusão na educação visa identificar obstáculos à aprendizagem e envolver um grupo social específico em seu processo educacional. Trata-se de um ensino direcionado a uma parcela minoritária do corpo discente, que integra direitos constitucionais às políticas e estratégias para estabelecer seu propósito e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação para diferentes segmentos populacionais, identificando barreiras ao aprendizado e garantindo atenção à diversidade.

Os princípios dos direitos humanos, ratificados na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989 e na Declaração e Plano de Ação da UNESCO de Salamanca (1994), contribuem para fortalecer a ideia de educação inclusiva. Seu objetivo é promover o respeito ao direito à educação de estudantes com qualquer barreira ao aprendizado, facilitando espaços de diálogo de conhecimentos entre os grupos sociais que ingressam nas instituições de ensino superior, públicas e privadas, visando promover o saber e avaliar sua condição étnica, social, política, econômica, cultural, linguística, física e geográfica, entre outras.

No campo do diagnóstico, observa-se uma fragilidade nas políticas públicas relacionadas à inclusão educacional no ensino superior nas últimas décadas, com algumas políticas compensatórias que se traduzem em bolsas, entre outras medidas, tentando equilibrar os desvios de um sistema econômico e social desigual, porém com um discurso ambíguo e pouco comprometimento com o Ensino Superior.

As universidades continuam a conceber o estudante universitário como herdeiro de um patrimônio cultural, conhecendo e se apropriando de códigos hegemônicos, o que é uma visão irrealista. Os discursos, linguagens, metodologias e didáticas reproduzem desvios e efeitos paradoxais.

A inclusão é um desafio que, ao ser enfrentado pela escola comum, promove a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois é essencial que a escola aprimore suas práticas para atender às diferenças, permitindo que estudantes com e sem deficiência exerçam o direito à educação em sua plenitude.

As instituições universitárias têm enfrentado o desafio da disparidade e dependência,

adotando estratégias que visam à integração, como ampliar a oferta de cursos, flexibilizar os critérios de admissão, fornecer bolsas e apoios institucionais, orientação acadêmica e aconselhamento. Apesar do aumento do acesso ao ensino superior, a desigualdade não foi superada e a diversidade cultural ainda não foi plenamente alcançada.

A inclusão requer um comprometimento ético tanto das instituições de ensino superior quanto do Ministério da Educação e dos indivíduos, pois os jovens e suas famílias depositam confiança e esperança na mobilidade social que muitas vezes não se concretiza, uma vez que a educação está cada vez mais influenciada pelo mercado. A universalização do ensino superior demanda, como um imperativo moral, a regulamentação das universidades, a revisão dos currículos e uma supervisão contínua dos processos de qualidade e relevância de gestão, evidenciando políticas e dispositivos.

A admissão de jovens "diferentes" ao ensino superior requer uma mudança na abordagem e a consideração de uma educação que leve em conta as diversas realidades sociais admitidas nesse nível de ensino. Isso implica reconhecer as transformações nos ambientes educacionais, tanto em termos de mapeamento quanto no surgimento de novos atores sociais, exigindo um novo modelo de gestão e a definição de objetivos com outras referências. Portanto, é necessário exigir sistemas educacionais que se adaptem adequadamente aos contextos e demandas culturais, concebendo uma nova entidade que, além da preocupação com o conhecimento e habilidades, também se preocupe com os indivíduos que ingressam.

Exercer ou liderar a educação implica necessariamente que ela seja inclusiva e busque avançar na educação para todos. Isso deve se refletir por meio de uma formação relevante, apropriada e contextualizada, levando em consideração as diferenças de contexto e cultura, e incorporando abordagens de ensino e ritmos de estudo adequados.

A educação deve ser embasada na não discriminação, igualdade de acesso e inclusão, considerando as diferenças como um suporte para a construção de sociedades mais justas e democráticas. Essa demanda social tem sido impulsionada pelos próprios estudantes jovens, por meio de movimentos sociais, que têm levantado questões políticas no contexto do ensino superior.

AS LEIS AO LONGO DOS TEMPOS

Na década de 50 e até o começo dos anos 60, a educação era principalmente vista como uma ferramenta para a ascensão social. Além de servir para integrar e instruir, a educação era considerada essencial para conferir "status" aos indivíduos. Para o sujeito, a educação simbolizava a chance de subir na escala de prestígio que caracterizava a estrutura em forma de pirâmide da sociedade, enquanto para a sociedade em si, representava uma abertura maior do sistema de estratificação social.

A Conferência de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, tinha como propósito promover uma educação básica mais abrangente, oferecendo oportunidades para aqueles que anteriormente não tinham acesso à aprendizagem no nível fundamental.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96), o Estado assumiu a responsabilidade de assegurar gratuitamente a educação básica, incluindo a educação inclusiva, garantindo o ensino para todos, independentemente das limitações individuais de cada estudante.

Anteriormente, a ideia de uma escola inclusiva não era amplamente aceita por alguns educadores, pois representava um desafio que requeria mudanças na abordagem pedagógica e uma maior qualificação dos professores para lidar com diversas dificuldades, focando na inclusão dos alunos.

Era evidente que a percepção da inclusão na escola necessitava de uma reformulação; incluir não se limita a apenas colocar crianças na escola, mas, acima de tudo, envolve a busca por métodos adequados e eficazes para alcançar um desempenho social significativo, resultando em uma educação de qualidade.

Atualmente, o sistema educacional precisa se concentrar em práticas pedagógicas que transformem o ensino em uma educação inclusiva, respeitando a diversidade. O papel de uma escola contemporânea deve ser auxiliar no desenvolvimento cognitivo, emocio-

nal e social da criança, visando a formação de cidadãos responsáveis.

A inclusão de crianças com necessidades especiais se tornou um tema central nas discussões educacionais, uma vez que nem todos os envolvidos na educação infantil estão preparados para efetivar a inclusão de forma adequada.

A seleção desse tema se justifica pela importância e preocupação com o progresso educacional das crianças nas escolas, levando em conta a diversidade e a promoção de uma sociedade inclusiva. As instituições educacionais estão enfrentando desafios que demandam mudanças, já que os educadores muitas vezes não possuem a capacitação necessária para lidar com a inclusão de crianças que possuem necessidades especiais.

Esta pesquisa busca responder às seguintes questões: Será que as escolas estão devidamente preparadas para implementar práticas pedagógicas desafiadoras que promovam a inclusão das crianças? O que exatamente significa inclusão? Deve a inclusão começar já na educação infantil?

Com o propósito de abordar as questões mencionadas, este estudo estabelece o seguinte objetivo geral: - Examinar a inclusão de crianças com necessidades especiais na educação infantil. Além disso, os objetivos específicos incluem: - Refletir sobre a inclusão de crianças na educação infantil. - Identificar os progressos e as dificuldades envolvidas na implementação prática da inclusão escolar. - Analisar as políticas de inclusão e sua relação com a formação docente.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Certamente, os genitores de um infante com distúrbio do espectro autista (TEA) usualmente experimentam, em um primeiro momento, a alegria imensa de ter um filho que, à primeira vista, parece desenvolver-se como qualquer outro. Contudo, em alguma fase do crescimento, geralmente após o primeiro ano, começam a surgir certos comportamentos que confundem os pais, sinais que geram inquietação e que se intensificam com o passar do tempo. A recusa ao contato afetivo, a falta de reação a instruções verbais ou brincadeiras repetitivas são elementos que provocam um impacto profundo. Frequentemente, diante desses indicativos, os pais buscam por respostas junto a especialistas, principalmente pediatras, sem sucesso.

A ausência de alterações físicas óbvias na maioria das crianças com autismo dificulta a identificação do problema. O autismo muitas vezes frustra a primeira percepção de emoções intensas que surgem da preparação biológica para a reprodução (Rivière, 1997a). "A existência das pessoas com autismo é bastante complexa, pois a sua limitação não é visível à primeira vista e é de difícil compreensão" (Stanton, 2002, p.17).

Apresentar traços físicos normais, juntamente com a possibilidade de ter níveis de oleosidade elevados em algumas áreas do desenvolvimento, gera grandes incertezas nos pais, levando-os a questionar se o seu filho pode ter algum problema, ainda que não seja um distúrbio grave e irreversível como o autismo.

Somado a isso, os profissionais muitas vezes respondem às preocupações dos pais, tranquilizando-os e assegurando que o filho não enfrenta nenhum problema, encorajando-os a agir como pais convencionais e a não analisar o desenvolvimento do filho de forma negativa. Compreendemos a extensa incerteza que essas famílias atravessam. Esperança e desespero coexistem, gerando um impacto doloroso em quem observa uma criança com aparência típica.

A sensibilização em relação ao autismo é particularmente desafiadora, pois envolve uma condição associada a uma certa ambiguidade, incluindo a grande variação no prognóstico, a ausência de marcadores biológicos e a dificuldade dos pais em detetar sutis sintomas como esses que caracterizam o autismo em suas fases iniciais, devido à ampla gama de manifestações. O autismo não é uma desordem uniforme, nem claramente definida, e sua apresentação varia em um espectro de menos a mais afetado. Evolui ao longo do tempo, sendo influenciado por fatores como o nível de capacidade intelectual associada ao acesso a apoio especializado.

É possível que, no autismo e em outros distúrbios do espectro autista, os primeiros indícios tenham sido negligenciados, embora, em retrospectiva, tenham sido interpretados de maneira semelhante. "Em minha

visão, um dos aspectos mais dolorosos do autismo infantil é que, para os pais, o processo de perceber que algo está errado com o seu filho é bastante demorado" (Werner, Dawson, Osterling, Dinno, 2000).
Se por muito tempo eles são impedidos de perceber ou são deliberadamente cegos para isso, será extremamente desafiador superar essa falta de visão; será crucial ajudá-los a enxergar a realidade e, acima de tudo, a enfrentar essa situação.

OS COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS EM SALA DE AULA

Comportamentos disruptivos são comportamentos que dificultam o bom funcionamento da sala de aula. Consideram-se como tais as violações das regras, alteração nos trabalhos escolares, oposição à autoridade docente, agressão verbal ou física contra outros colegas; mas também outros menos graves, como fazer barulho, levantar-se, interromper, falar com frequência, ser irresponsável ou mostrar desinteresse e desmotivação. São um inconveniente para o professor, para os colegas e para o próprio aluno, e juntamente com outros problemas socioeducativos e baixo desempenho escolar, causam uma constante falta de motivação nos professores.
O desconforto dos professores tem aumentado em decorrência da disseminação de contextos de sala de aula onde prevalecem comportamentos distorcidos, falta de disciplina e uma tensão atribuída aos chamados alunos disruptivos, que impedem o funcionamento normal das aulas com seus comportamentos e atitudes. Delimitar ou definir um comportamento disruptivo não é uma tarefa fácil, pois depende, entre outros aspectos, do nível de tolerância, interpretação, experiência pessoal, percepção e estratégias de controle e gestão da sala de aula de cada professor.
Em geral, o comportamento inadequado é aquele que viola os princípios educacionais ao impedir o funcionamento normal da aula. Suas causas são diversas e se devem, em parte, à falta de estratégias de enfrentamento que desencadeiam problemas diários, sofrimento emocional e comportamentos desobedientes. A sala de aula é o local onde ocorre a maior quantidade de comportamentos agressivos dada a heterogeneidade do corpo discente e suas marcantes diferenças individuais, acentuadas naqueles que recebem alunos de diferentes idades, algo que, embora em princípio possa ser um elemento enriquecedor, também pode acarretar muitos inconvenientes.
Dentro da sala de aula, ocorrem ações transgressivas e intencionais, comportamentos violentos causados por agressões em relacionamentos cujo objetivo é prejudicar outros alunos. Este problema é preocupante tanto a nível educacional como social, pois causa, entre outras consequências, ansiedade, baixa autoestima, depressão, estresse crônico, dependência de substâncias e baixo desempenho acadêmico.
Ao mesmo tempo, esses estados pessoais e psicológicos afetam as relações interpessoais e a socialização, causando sérias sequelas emocionais nos alunos que são percebidos como o centro dos ataques dos colegas. Crianças que manifestam comportamentos disruptivos têm dificuldade em descrever estados emocionais típicos de interações sociais e esses comportamentos associados à instabilidade pessoal, impulsividade, baixa inteligência emocional e baixa tolerância à frustração são fatores de risco potenciais para problemas de convivência em sala de aula. Isso se reflete em estudos recentes que exploram a relação entre comportamentos disruptivos ou violentos e competências socioemocionais, concluindo que uma melhora nestas últimas favorece as relações interpessoais e, portanto, um clima escolar positivo.
O ajustamento pessoal é um construto multidimensional que engloba variáveis emocionais e psicológicas e é avaliado com base no clima ou satisfação escolar, desempenho acadêmico, problemas externalizantes como bullying, evasão escolar e apoio social; e outros fatores internalizantes como depressão, estresse ou solidão.
A partir de uma abordagem holística de ajustamento, o bem-estar psicológico, o desempenho escolar, as percepções e o grau de envolvimento pessoal têm sido destacados como indicadores de adaptação ao contexto educativo e de garantia do sucesso sociopessoal dos alunos. Embora ainda existam poucos estudos sobre o tema, associações

significativas são relatadas no desempenho acadêmico e no autoconceito social, no apoio percebido pelos pares e nos comportamentos prósociais. Portanto, as variáveis psicológicas inerentes às características pessoais e contextuais têm impacto ao facilitar ou interferir no desenvolvimento pessoal, social e acadêmico ideal dos alunos.

As competências emocionais tornaram-se variáveis explicativas para o desenvolvimento integral dos alunos no contexto educacional. A consciência e a compreensão emocional são cultivadas por meio da inteligência emocional e acentuam as atitudes empáticas e sociais (CARMONA & LÓPEZ, 2015; GUTIÉRREZ & LÓPEZ, 2015). Melhores comportamentos pró-sociais, maior bem-estar pessoal e diminuição de comportamentos disruptivos foram encontrados em alunos que participaram de programas para promover competências emocionais.

Pessoas com altos níveis de satisfação pessoal manifestam traços importantes de ajustamento psicossocial, sendo essenciais no caso dos alunos no clima relacional escolar, especialmente nos casos de violência direta ou indireta.

A dimensão afetiva inclui aspectos como ser estável ou instável, calmo ou inquieto, equilibrado ou desequilibrado, tímido ou assertivo. Dentro dela, a autoestima ocupa um lugar preponderante nas pesquisas dentro da Psicologia da Educação, dada a importância dos sentimentos percebidos de autoestima na pessoa, que se manifestam na adaptação a eventos estressantes da vida cotidiana e que, juntamente com as competências emocionais, têm impacto no bem-estar, satisfação e até saúde mental.

O AMBIENTE ESCOLAR, DIVERSIDADES E IGUALDADE

O ambiente escolar é um espaço rico em diversidades, onde alunos de diferentes origens, culturas e experiências se encontram para aprender e crescer juntos. Neste cenário, a igualdade deve ser não apenas um ideal, mas sim uma prática diária e um valor fundamental.

É na escola que as crianças e os jovens têm a oportunidade de se relacionar com pessoas que possuem realidades distintas das suas, o que contribui para a construção de um ambiente inclusivo e respeitoso. A diversidade é uma fonte de enriquecimento, que promove a troca de conhecimentos, o desenvolvimento da empatia e a valorização das diferenças.

Promover a igualdade no ambiente escolar significa garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado, independentemente de sua origem, gênero, etnia ou condição socioeconômica. É importante criar um espaço onde cada indivíduo se sinta acolhido e respeitado, onde suas singularidades sejam valorizadas e celebradas.

Os educadores desempenham um papel fundamental na promoção da diversidade e igualdade no ambiente escolar. Eles têm o desafio e a responsabilidade de criar um clima de respeito mútuo, de combater estereótipos e preconceitos, e de incentivar o diálogo e a compreensão entre os alunos.

Ao cultivar um ambiente escolar inclusivo, que valorize a diversidade e promova a igualdade, estamos contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, tolerantes e preparados para viver em uma sociedade cada vez mais plural e multicultural. A escola é o espaço onde as sementes da diversidade e igualdade são plantadas, e cabe a todos nós regá-las e cuidar para que floresçam e frutifiquem.

O primeiro passo fundamental para implementar a inclusão de forma eficaz é aprimorar a formação dos professores. Os programas de capacitação para professores regulares e de educação especial normalmente coexistem nas faculdades de educação, porém raramente são ministrados em conjunto por professores de ambas as áreas. Esses programas devem começar a quebrar essas barreiras e integrar a instrução, seguindo a tendência das escolas públicas. As disciplinas devem abranger uma diversidade de estratégias de ensino planejadas para atender às necessidades e habilidades dos alunos com os quais esses futuros professores irão trabalhar. Em suma, o ambiente universitário deve refletir as salas de aula que os professores irão liderar no futuro.

Crianças e jovens no espectro do autismo frequentemente necessitam de rotinas para compreender o mundo ao seu redor. Isso implica que eles podem achar desafiadores

os horários não estruturados, como o período de almoço e o intervalo.
Esses alunos muitas vezes precisam de mais tempo para processar informações e podem enfrentar dificuldades em interações sociais e de comunicação. Muitos desejam construir amizades, mas encontram dificuldades devido à falta das habilidades sociais convencionais. Infelizmente, eles são alvo frequente de intimidação, pois seus colegas podem não ter consciência ou aceitação do autismo.
Se observarmos atentamente qualquer sala de aula, logo perceberemos que fisicamente existem notáveis diferenças entre os alunos presentes. Há características físicas distintas que nos diferenciam e nos tornam únicos como indivíduos. Após essa primeira análise visual na sala de aula, surge a pergunta: todos os nossos alunos são iguais? Não, os alunos são diversos entre si, e é aí que a importância da 'diversidade' se destaca. A diversidade implica um conjunto de elementos distintos, referindo-se à existência de diferenças e singularidades.
O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um tipo de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) englobam transtornos que compartilham o comprometimento das funções de desenvolvimento. Este conceito mais recente foi possível devido aos avanços metodológicos nos estudos e à superação dos primeiros modelos explicativos sobre o autismo (BELISARIO E CUNHA, 2010, p. 8).

Com alunos diversos em salas de aula desde a educação infantil, cada um com características próprias, potenciais e necessidades de aprendizagem distintas, é crucial repensar os métodos de ensino-aprendizagem. A escola precisa evoluir em paralelo com a sociedade, que avança rapidamente, para garantir que os métodos educacionais não fiquem estagnados em abordagens do passado.

A inclusão e a participação são fundamentais para a dignidade humana e para o exercício dos direitos humanos, refletindo-se na educação por meio do desenvolvimento de estratégias que buscam criar oportunidades equitativas. A integração de crianças com necessidades especiais é mais eficaz em escolas inclusivas que atendem a toda a comunidade (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 61).

A inclusão não se limita ao ambiente escolar, pois uma escola inclusiva não pode existir em uma sociedade excludente (RODRIGUES, 2003).

É essencial que escolas, professores, políticos e pais questionem a uniformidade organizacional e os paradigmas educacionais frente à realidade atual, marcada por uma população estudantil diversificada, acesso à informação, demanda por conhecimento como bem social e requisitos da sociedade global (ALARCÃO, 2003, p. 88).

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista está cada vez mais presente na educação infantil. A colaboração entre família e escola é fundamental para proporcionar um acompanhamento adequado que contribua para o desenvolvimento integral do aluno com autismo.
Quanto mais cedo for iniciado um tratamento adequado para uma criança diagnosticada com autismo, maiores serão as oportunidades de desenvolvimento, considerando as principais dificuldades associadas ao autismo, como estabelecer relações sociais, comunicação verbal e não verbal, desenvolvimento do jogo simbólico, imaginação e adaptação a mudanças de rotina (APPDA, 2000).

Um muro demasiado alto e muito difícil de transpor. Um muro de palavras e silêncios, de gestos e expressões, de sons e de cheiros, de imagens e de toques, de intenções e de códigos. Um muro que dá para um mundo que eles não compreendem, mas no qual estão inseridos e do qual fogem, sempre que possível, para o deles, o interior. Eles são as crianças com autismo. Cada um vive o seu mundo. Nós fazemos os possíveis para entrar no seu mundo, descobrir o que faz deles diferentes, saber porque nascem assim, qual a melhor forma de lidar com eles o que muda ao longo dos anos, enfim, entender como devemos deixá-los viver e crescer fe-

lizes (PIRES, 2003, apud FORTUNATO, 2006, p.135)

Os autistas não se sentem bem ao conviver em grupo e por isso é fundamental que ocorra um acompanhamento precoce para um tratamento adequado que auxilie no processo do convívio social.

É por meio da linguagem que o indivíduo realiza sua interação social e cultural, avançando em seu desenvolvimento social e definindo sua própria identidade. Todavia, é na linguagem e, portanto, na comunicação, que se concentra uma das dificuldades para as pessoas com autismo, uma vez que poucos desenvolvem habilidades para a conversação, embora muitas desenvolvam habilidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não verbais de comunicação. (ORRÚ, 2012, p.185).

Para um diagnóstico clínico preciso do Autismo, a criança deve ser extremamente examinada, tanto fisicamente quanto psico-neurologicamente. A avaliação deve incluir entrevistas com a família, observação e exame psico-mental e, algumas vezes, de exames complementares para doenças genéticas e ou hereditárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva tem gerado desconforto, questionamentos e enfrentado desafios no cenário educacional, bem como desafiado a postura das instituições escolares que têm negligenciado as demandas educacionais de uma parcela significativa de pessoas excluídas do sistema escolar por diversas razões.

As escolas, arraigadas em modelos tradicionais de ensino, se veem confrontadas com a necessidade de mudar paradigmas. Portanto, as instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores também precisam enfrentar esse desafio ao revisar seus currículos de formação docente e contribuir para a preparação desses profissionais sob a perspectiva da inclusão.

As escolas e os professores devem estar preparados para acolher todos os alunos, proporcionando um ambiente bem estruturado, atividades diferenciadas, materiais pedagógicos variados e, sobretudo, um ambiente pautado não apenas pela integração, mas pelo respeito e reconhecimento das diferenças.

Uma educação inclusiva é aquela que reconhece e valoriza a diversidade de cada indivíduo, proporcionando oportunidades equitativas de aprendizado e desenvolvimento para todos. Para que uma educação seja verdadeiramente inclusiva, é fundamental considerar diversas dimensões que garantam a participação e o sucesso de todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades específicas.

A inclusão começa pela garantia de que os espaços físicos e virtuais sejam acessíveis a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências físicas, visuais, auditivas ou cognitivas. É essencial que as instalações escolares sejam adaptadas e que os recursos digitais sejam desenvolvidos com foco na usabilidade por todos.

Para atender às necessidades de todos os alunos, é essencial que o currículo e as metodologias de ensino sejam flexíveis e adaptáveis. É importante oferecer diferentes estratégias de ensino e recursos educacionais que atendam às diversas formas de aprendizagem e aos ritmos individuais de cada estudante.

Ao considerar essas dimensões e adotar práticas inclusivas em todos os aspectos da educação, as escolas podem criar um ambiente que promova a equidade, a diversidade e o respeito mútuo, contribuindo para o desenvolvimento integral e o sucesso de todos os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. S. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

ALARCÃO, I. (2003). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

APPDA (1993). Autismo: Integrar. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional e Secretariado Nacional de Reabilitação, 2, pp.14 – 15.

BELISÁRIO, J. F. Filho; CUNHA, Patrícia. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

DECLARAÇÃO DA SALAMANCA: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 1 set.2025.

MANTOAN, M.T.E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

ORRÚ, silva Ester. "Trajetórias, avanços e desafios na concepção e educação de educando com autismo". In: ORRÚ, Silva (ORG). Estudantes com necessidades especiais: Singulares e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de janeiro: Wak Editora, 2012.

RIVIÈRE, A. Definição, etiologia, educação, papel psicopedagógico da família no autismo. Curso de desenvolvimento normal e autismo. Santa Cruz de Tenerife. 1997.
_____. Tratamento do autismo como um transtorno do desenvolvimento: princípios gerais. In A. Rivière e J. Martos (ed.) O tratamento do autismo. Novas perspectivas (23-59). Madri: Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais. 1997.

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

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Educação Especial: Acesso e Qualidade. Autor.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

JANAINA DE MELO MONTEIRO

RESUMO
A educação socioemocional tem se tornado cada vez mais importante no contexto educacional atual, sendo vista como um pilar fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. Em um mundo caracterizado por rápidas mudanças sociais, tecnológicas e culturais, é fundamental que a escola transcenda a simples transmissão de conteúdos cognitivos, integrando também o desenvolvimento de habilidades emocionais, éticas e relacionais. Nesse cenário, competências como empatia, autorregulação, tomada de decisão responsável, resiliência, cooperação e consciência social são essenciais para que o estudante se transforme em um indivíduo crítico, ético e apto para enfrentar os desafios da vida em comunidade. Este artigo examinou a relevância da educação socioemocional como instrumento para o crescimento integral dos alunos, destacando sua aplicação prática no contexto escolar. O objetivo deste estudo foi examinar como a incorporação consistente das competências socioemocionais no currículo contribui para o bem-estar, o rendimento acadêmico e a formação de cidadãos mais conscientes e engajados. A abordagem metodológica empregada envolveu uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e caráter exploratório, baseada em trabalhos de autores como Daniel Goleman, José Pacheco e Marcos Meier, bem como em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados indicam que as escolas que incorporam programas de educação socioemocional experimentam melhorias notáveis no ambiente escolar, na autoconfiança dos estudantes, na diminuição de conflitos e no envolvimento nas atividades escolares. Quando aplicada com propósito pedagógico, formação de professores e suporte institucional, a educação socioemocional pode tornar a escola um ambiente mais humano, receptivo e adequado para uma aprendizagem significativa, promovendo a criação de relacionamentos saudáveis e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação socioemocional. Desenvolvimento integral. Competências socioemocionais. BNCC. Escola contemporânea.

INTRODUÇÃO

A educação atual tem passado por mudanças significativas devido às transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que afetam diretamente a forma como as pessoas aprendem, se relacionam e dão sentido às suas trajetórias escolares e pessoais. Nesse novo cenário, fica claro que o modelo tradicional de ensino, focado apenas na transmissão de conteúdos cognitivos e na preparação para provas padronizadas, não atende mais às demandas complexas do século XXI. Nesse cenário, torna-se evidente a demanda por uma educação que leve em conta o aluno como um todo, incorporando aspectos sociais, emocionais, éticos e cognitivos.

Assim, a educação socioemocional se destaca como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, fomentando habilidades vitais para a vida, como empatia, autocontrole, escuta ativa, cooperação, resiliência e pensamento crítico.

Essas habilidades são essenciais para que os estudantes aprendam a gerenciar suas emoções, desenvolvam relações interpessoais saudáveis, façam escolhas éticas e enfrentem os desafios diários de forma equilibrada e assertiva. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) confere suporte legal e pedagógico a esses aspectos, reconhecendo as competências socioemocionais como uma parte fundamental das dez Competências Gerais da Educação Básica e sugerindo que elas sejam abordadas de forma transversal em todas as áreas do conhecimento.

A educação socioemocional representa uma dimensão fundamental para a formação integral dos estudantes, pois envolve o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, tais como o autoconhecimento, a autorregulação, a empatia e as habilidades so-

ciais. Estes aspectos contribuem para que os alunos sejam capazes de enfrentar os desafios cotidianos com maior resiliência, construam relações interpessoais saudáveis e tomem decisões éticas e responsáveis, promovendo, assim, o seu bem-estar e o convívio social harmonioso."(BRASIL, 2017, p. 45).

Portanto, este artigo visa refletir sobre a função da educação socioemocional na formação dos alunos, examinando sua relevância para criar uma escola mais inclusiva, democrática e dedicada à formação de cidadãos autônomos, críticos e conscientes. Ao longo do texto, serão abordadas tanto as vantagens da abordagem socioemocional quanto os obstáculos práticos para sua implementação eficaz no dia a dia escolar.

DESENVOLVIMENTO

A educação atual tem passado por mudanças significativas devido às transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que afetam diretamente a forma como as pessoas aprendem, se relacionam e dão sentido às suas trajetórias escolares e pessoais. Nesse novo cenário, fica claro que o modelo tradicional de ensino, focado apenas na transmissão de conteúdos cognitivos e na preparação para provas padronizadas, não atende mais às demandas complexas do século XXI.

Nesse cenário, torna-se evidente a demanda por uma educação que leve em conta o aluno como um todo, incorporando aspectos sociais, emocionais, éticos e cognitivos. Assim, a educação socioemocional se destaca como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, fomentando habilidades vitais para a vida, como empatia, autocontrole, escuta ativa, cooperação, resiliência e pensamento crítico.

Essas habilidades são essenciais para que os estudantes aprendam a gerenciar suas emoções, desenvolvam relações interpessoais saudáveis, façam escolhas éticas e enfrentem os desafios diários de forma equilibrada e assertiva.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) confere suporte legal e pedagógico a esses aspectos, reconhecendo as competências socioemocionais como uma parte fundamental das dez Competências Gerais da Educação Básica e sugerindo que elas sejam abordadas de forma transversal em todas as áreas do conhecimento.

Portanto, este artigo visa refletir sobre a função da educação socioemocional na formação dos alunos, examinando sua relevância para criar uma escola mais inclusiva, democrática e dedicada à formação de cidadãos autônomos, críticos e conscientes. Ao longo do texto, serão abordadas tanto as vantagens da abordagem socioemocional quanto os obstáculos práticos para sua implementação eficaz no dia a dia escolar.

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

A educação socioemocional é um processo intencional e sistemático que visa desenvolver habilidades relacionadas ao reconhecimento, compreensão, regulação e expressão adequada das emoções, além de promover a construção de relacionamentos interpessoais saudáveis, empáticos e colaborativos. Esse processo também envolve a habilidade de fazer escolhas responsáveis e éticas frente aos desafios do dia a dia, contribuindo para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e consciente.

A inteligência emocional, entendida como a capacidade de reconhecer, compreender e gerir as próprias emoções e as emoções dos outros, tem se mostrado tão importante quanto as habilidades cognitivas tradicionais para o sucesso acadêmico e para a vida em sociedade. Assim, a escola deve assumir um papel ativo na promoção dessas competências, que são essenciais para a formação de cidadãos críticos, conscientes e socialmente responsáveis."(GOLEMAN, 1995, p. 42-43).

Segundo a Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2012), uma das principais referências internacionais no campo, a educação socioemocional é o processo pelo qual crianças, adolescentes e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para entender e controlar emoções, definir metas positivas, demonstrar empatia, cultivar relacionamentos saudáveis e fazer escolhas responsáveis. Essas habilidades tanto

melhoram o desempenho acadêmico quanto têm um impacto positivo no bem-estar emocional e nas relações sociais.
De acordo com Goleman (1995), precursor do conceito de inteligência emocional, as habilidades emocionais são tão importantes quanto o quociente intelectual (QI) para alcançar o sucesso nas esferas pessoal, acadêmica e profissional. Segundo ele, a inteligência emocional abrange cinco áreas fundamentais: autoconhecimento, autorregulação, motivação, empatia e competências sociais. Ao cultivar essas habilidades no contexto escolar, favorece-se a criação de pessoas com maior equilíbrio emocional, resiliência e capacidade para se relacionar de maneira saudável com o mundo à sua volta. Assim, a escola do século XXI não pode se limitar ao ensino de conteúdos técnicos e disciplinares; ela precisa adotar o papel de um espaço de formação integral, incentivando o autoconhecimento, a empatia, a cooperação e a resolução pacífica de conflitos como fundamentos de uma educação humanizadora. Assim, incluir a educação socioemocional no currículo escolar representa um compromisso com uma formação ética, crítica e plural, que pode lidar com as complexidades da sociedade atual.

A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017, que define as orientações e expectativas de aprendizagem para toda a Educação Básica no Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Um dos princípios essenciais que fundamentam a BNCC é a centralidade do desenvolvimento integral do aluno, levando em conta não só os aspectos cognitivos, mas também os socioemocionais, éticos, culturais e sociais.
Nesse contexto, a BNCC define dez Competências Gerais que precisam ser desenvolvidas ao longo da trajetória escolar dos estudantes. A Competência Geral , entre outras, destaca diretamente o aprimoramento das habilidades socioemocionais ao sugerir que os alunos devem "praticar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro" (BRASIL, 2017). Apesar de a Competência Geral mencionar as tecnologias digitais, é a Competência Geral que enfatiza o uso crítico, ético e responsável dessas tecnologias. Ao mesmo tempo, a competência emocional é apresentada como um eixo transversal em várias dimensões formativas. A inclusão explícita das competências socioemocionais na BNCC é um marco significativo para a educação brasileira, pois quebra o modelo reducionista focado apenas na acumulação de conteúdos e destaca a importância de preparar os alunos para os desafios complexos da vida em sociedade. A proposta curricular da BNCC admite que saber lidar com emoções, trabalhar em equipe, ouvir diferentes perspectivas e resolver conflitos de forma ética são habilidades tão importantes quanto a proficiência em leitura, escrita ou operações matemáticas.
Ademais, a BNCC recomenda que essas competências sejam desenvolvidas de maneira transversal e incorporadas às diversas áreas do conhecimento e componentes curriculares. Isso implica que o desenvolvimento socioemocional não deve ser restrito a disciplinas específicas, mas integrado a todas as práticas pedagógicas, influenciando os projetos escolares, as interações no ambiente escolar e as abordagens didáticas utilizadas pelos educadores.
Assim, a inclusão das competências socioemocionais na BNCC não só valida sua relevância como uma dimensão fundamental do currículo, mas também sugere uma transformação no paradigma educacional. A escola é reconhecida como um local essencial para a formação de indivíduos autônomos, empáticos, colaborativos e que atuam com responsabilidade social, o que tem um impacto direto na criação de uma sociedade mais justa e ética.

BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA

A adoção de práticas de educação socioemocional nas escolas tem mostrado, de forma consistente, efeitos benéficos tanto no crescimento pessoal dos alunos quanto na interação coletiva do ambiente escolar. Vários estudos, tanto nacionais quanto internacionais, mostram que programas bem estruturados de educação socioemocional ajudam muito a criar um ambiente escolar

mais acolhedor, seguro e colaborativo, o que melhora o bem-estar, a aprendizagem e o fortalecimento das relações interpessoais.

"Programas de educação socioemocional implementados nas escolas têm demonstrado resultados significativos, incluindo a melhora do clima escolar, a redução dos índices de violência e indisciplina, o aumento do engajamento dos estudantes nas atividades pedagógicas e, consequentemente, o aprimoramento do desempenho acadêmico. Essas intervenções permitem que a escola seja um espaço mais acolhedor e eficaz na formação do cidadão integral."(CASEL, 2012, p. 10).

Entre os benefícios mais notáveis estão a diminuição de comportamentos agressivos, redução de casos de bullying e indisciplina, além do crescimento da empatia, da autorregulação emocional e do envolvimento dos alunos nas atividades escolares. Estudos realizados pela Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2015) mostram que estudantes envolvidos em programas de educação socioemocional tiveram, em média, um rendimento acadêmico 11% maior do que seus 6colegas que não participaram dessas iniciativas.
Antunes (2012) destaca que as instituições de ensino que valorizam e lidam com as emoções de seus estudantes têm mais chances de formar indivíduos críticos, éticos e socialmente responsáveis. Segundo o autor, ao aprenderem a identificar e gerenciar suas emoções, os alunos se tornam mais resilientes, cultivam a empatia e expandem sua habilidade de fazer escolhas conscientes e solidárias. Ademais, o desenvolvimento dessas habilidades socioemocionais contribui para o processo de ensino-aprendizagem ao incentivar uma maior concentração, autocontrole e motivação intrínseca para os estudos. Também, outro ponto importante diz respeito ao efeito positivo sobre os docentes e demais integrantes da equipe escolar. Ambientes que promovem a educação socioemocional geralmente exibem relações profissionais mais cooperativas, diminuição do estresse entre os docentes e aumento da satisfação com o trabalho educativo. Assim, os benefícios ultrapassam o indivíduo e afetam toda a comunidade escolar, promovendo um ambiente de ensino mais humano, interativo e eficiente.
Desse modo, a educação socioemocional evidencia ser não apenas uma estratégia adicional, mas também um elemento essencial do processo de ensino-aprendizagem. Ao integrar o desenvolvimento emocional à prática pedagógica, a instituição de ensino fortalece sua função social de formar cidadãos íntegros, dotados de preparo intelectual, estabilidade emocional e responsabilidade social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO EFETIVA
Embora haja um reconhecimento cada vez maior da relevância da educação socioemocional para o desenvolvimento integral dos alunos, a aplicação efetiva dessa abordagem no dia a dia das escolas brasileiras ainda se depara com diversos obstáculos de natureza estrutural, formativa e cultural. Um dos maiores desafios está na falta de formação inicial e continuada adequada para os docentes trabalharem com competências socioemocionais. Durante sua formação acadêmica, muitos educadores não receberam apoio teórico e metodológico suficiente para lidar com questões emocionais no contexto escolar, o que compromete a segurança e a eficácia de suas intervenções pedagógicas nessa área.

"Apesar dos benefícios reconhecidos, a implementação efetiva da educação socioemocional enfrenta barreiras significativas, entre elas a insuficiência de formação adequada para os professores, a predominância de um modelo educacional focado em resultados quantitativos e a resistência cultural que ainda desvaloriza a dimensão emocional no ambiente escolar. É necessário que políticas públicas e gestores educacionais promovam a formação continuada e a valorização da educação integral para que essa abordagem se consolide de maneira efetiva."(ANTUNES, 2019, p. 78-79)

Ademais, o modelo educacional atual ainda prioriza, em grande parte, resultados quantitativos e avaliações padronizadas, em vez de processos formativos mais abrangentes e humanizados. Esse foco exagerado em de-

sempenho acadêmico mensurável dificulta a implementação de práticas que visam o desenvolvimento emocional dos estudantes, as quais exigem tempo, escuta ativa, sensibilidade e metodologias participativas. A organização curricular também é afetada pela pressão por resultados, que restringe os espaços destinados a projetos interdisciplinares e atividades que promovam a expressão emocional, o diálogo e a empatia.

Também, outro desafio significativo diz respeito às resistências culturais que ainda desvalorizam a dimensão emocional como um componente legítimo da educação escolar. Em diversos contextos, persiste a noção de que as emoções devem ser controladas ou removidas do ambiente educacional, evidenciando uma visão fragmentada do ser humano e indo contra os fundamentos de uma educação verdadeiramente integral. Para superar essa resistência, é necessário um esforço conjunto de sensibilização e conscientização que envolva toda a comunidade escolar e incentive uma transformação no paradigma educacional.

Para progredir na consolidação da educação socioemocional, é fundamental que os sistemas de ensino invistam em políticas públicas sólidas, que assegurem aos professores uma formação continuada de alta qualidade, estabeleçam condições estruturais para a aplicação de práticas pedagógicas inovadoras e promovam a criação de ambientes escolares mais afetivos, acolhedores e colaborativos. Nesse cenário, a gestão escolar desempenha um papel fundamental ao adotar uma abordagem dedicada à valorização das relações humanas, ao respeito à diversidade e à criação de uma cultura escolar baseada na escuta, no cuidado e na empatia.

Embora não seja uma tarefa simples nem imediata, superar os desafios da educação socioemocional é um passo fundamental para que as escolas contemporâneas cumpram plenamente sua função social. Isso inclui promover a formação de indivíduos autônomos, críticos e emocionalmente preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação socioemocional é um dos pilares essenciais para a criação de uma escola que transcenda a mera transmissão de conhecimento, estabelecendo-se como um ambiente formativo integral que reconhece e valoriza o aluno em sua totalidade, incluindo suas dimensões cognitivas, emocionais, éticas e sociais. Esse enfoque ajuda significativamente na formação de pessoas mais conscientes, críticas, resilientes e preparadas para enfrentar as diversas demandas e desafios do século XXI.

A incorporação das competências socioemocionais ao currículo escolar não pode ser encarada como mera tendência pedagógica ou modismo, mas sim como uma necessidade imperativa em um contexto global marcado por complexidade, diversidade e exigências emocionais crescentes. A escola contemporânea tem o papel estratégico de preparar seus estudantes para a vida em sociedade, capacitando-os a construir relações interpessoais saudáveis, a tomar decisões éticas e responsáveis, e a atuar com empatia, solidariedade e responsabilidade social. Essa formação contribui para a promoção de ambientes escolares mais acolhedores, colaborativos e democráticos, impactando positivamente não apenas o rendimento acadêmico, mas também a qualidade de vida e o desenvolvimento integral dos alunos.

Para atingir esses objetivos, é fundamental o envolvimento coordenado de todos os participantes do processo educacional: docentes, administradores, famílias e comunidade escolar como um todo. A eficácia da educação socioemocional está ligada à criação conjunta de uma cultura escolar que valorize a humanização, em que a escuta ativa, o diálogo aberto e o respeito às diferenças sejam práticas diárias e valores comuns. Para garantir a continuidade e a profundidade das mudanças pretendidas, é fundamental que os educadores estejam prontos e motivados a integrar essas competências em suas práticas pedagógicas, o que só será possível por meio de políticas públicas e investimentos em formação continuada docente.

Em resumo, a educação socioemocional é uma abordagem essencial para criar uma escola que seja inclusiva, democrática e capaz de formar cidadãos plenos, que possam ajudar a construir uma sociedade mais justa, solidária e sustentável. O engajamento coletivo nessa iniciativa educacional pode

garantir que as próximas gerações estejam tanto preparadas academicamente quanto fortalecidas emocionalmente para enfrentar os desafios da vida moderna.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. de; MELO, M. M. Educação socioemocional e práticas pedagógicas: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. e250053, 2020.

ANTUNES, Celso. Educação socioemocional e os desafios da escola contemporânea. São Paulo: Cortez, 2019.

ANTUNES, Celso. Inteligência emocional e educação. São Paulo: Papirus, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 04 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition. Chicago: CASEL, 2012.

COSTA, A. L.; KALLAS, M. S. Educação socioemocional na escola: estratégias para professores. São Paulo: Cortez, 2021.

DURAND, T. M.; BUENO, T. R. Educação socioemocional: uma abordagem interdisciplinar para a formação integral. Revista Educação em Foco, v. 10, n. 2, p. 4765, 2022.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

MORAES, M. C. de. Competências socioemocionais no contexto escolar: práticas e resultados. Revista Psicologia Escolar e Educacional, v. 26, 2021.

OLIVEIRA, D. R.; SILVA, M. E. C. Formação continuada para o desenvolvimento socioemocional na escola. Educação & Sociedade, v. 42, p. e02203613, 2021.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOUZA, R. A.; ALVES, A. S. Educação socioemocional e seus impactos na aprendizagem. Revista Educação Hoje, v. 11, n. 3, p. 39-52, 2023.

ZALUAR, C. Desafios da educação para o século XXI: diversidade, cidadania e emoções. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALFABETIZAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

JESSICA MARIA DE ANDRADE

RESUMO

O objetivo deste artigo é lançar luz sobre a contribuição do Currículo de Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem de alfabetização da Prefeitura Municipal de São Paulo. O interesse pelo tema surge em detrimento de que, se o acesso e a permanência na Educação Fundamental I, no município de São Paulo, foi solucionado, é preciso olhar a qualidade da mesma. Pretendemos, com esta pesquisa, identificar resquícios de qualidade da educação, na modalidade de ensino fundamental I, no Currículo de Língua Portuguesa. A elaboração desta pesquisa se dará através de levantamento e análise das fontes bibliográficas, no que se refere ao Currículo de Língua Portuguesa bem como, a legislação especifica de Currículo da PMSP. A estrutura desta pesquisa se deu a partir de três capítulos fundamentais para elaboração deste trabalho. No primeiro capítulo, abordamos a legislação da educação básica; no segundo capítulo, mencionanos sobre o Currículo de Língua Portuguesa na Cidade de São Paulo e sua efetivação por meio de Programa Nacional do Livro Didático, o Currículo da Cidade e o Caderno do aluno de Língua Portuguesa. E no terceiro capítulo, discorremos sobre as avaliações institucionais, na modalidade de ensino fundamental I, com foco nos resultados em Língua Portuguesa. Os resultados apontaram que o Currículo de Língua Portuguesa, no processo de alfabetização da Prefeitura Municipal de São Paulo, tem contribuído de forma significativa para a melhoria da educação paulistana, uma vez que o método e material proposto pela rede parte do princípio de que é preciso repertoriar a criança através de diferentes gêneros textuais para que a mesma possa escrever e ler com fluência e ser alfabetizada na idade-série adequada.

Palavras - Chave : Currículo de Língua Portuguesa; Currículo; Alfabetização; Ensino Fundamental I;

1. INTRODUÇÃO

Acreditamos que a questão do Currículo de Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem de alfabetização da Prefeitura Municipal de São Paulo é ponto crucial nas políticas públicas de governo e de estado. Se o acesso foi resolvido no Ensino Fundamental I, o mesmo não se pode dizer da qualidade da mesma. Os alunos não evadidos, que conseguem concluir os cinco anos iniciais da educação básica vão para o ensino fundamental sem saber ler nas linhas, entre as linhas e por trás das linhas; quanto à escrita, no máximo, desenvolvem palavras ou frases desconexas e, nem sempre são leitores fluentes.

Esse trabalho tem como objetivo identificar a contribuição do Currículo de Língua Portuguesa no processo de alfabetização da Prefeitura Municipal de São Paulo. Entendemos que o tema é de suma importância uma vez que a qualidade de educação no ensino fundamental I é tema recorrente no estado, na sociedade civil e no seio da família. Para trilhar o difícil caminho de descoberta tive como ponto de partida uma análise minuciosa da legislação sobre o Currículo de Língua Portuguesa bem como, do material didático, Caderno da Cidade e Caderno do aluno de Língua Portuguesa.

O tema será desenvolvido em três capítulos. No primeiro capítulo, a legislação sobre a educação básica; no segundo capítulo, o Currículo de Língua Portuguesa na Cidade de São Paulo e sua efetivação. E no terceiro capítulo, as avaliações institucionais, na modalidade de ensino fundamental I, com foco nos resultados em Língua Portuguesa. Nesse contexto, a elaboração desta pesquisa, se dará através de levantamento e análise das fontes bibliográficas primárias (legislação, Currículo de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de Educação e as avaliações institucionais).

Temos a compreenssão de que a lingua portuguesa de fato prepara nossas crianças para serem críticos e atuantes na sociedade e , nesse sentido, devemos considerar de que forma se efetiva o Currículo da Língua Pátria na Educação Paulistana.

Se o acesso à educação foi resolvido no Ensino Fundamental I (1º a 5ª) ano, o mesmo não se pode dizer de sua qualidade na educação paulistana. Os alunos não evadidos, que conseguem concluir o ensino fundamental I, ingressam no ensino fundamental II sem saber ler nas linhas, entre as linhas e por trás das linhas; quanto à escrita, conseguem desenvolver, no máximo, palavras ou frases desconexas.
Apontamentos da Prova São Paulo, que avalia alunos das escolas públicas municipais da cidade de São Paulo e propõe uma avaliação em Língua Portuguesa-Leitura e Matemática, e tem como propósito verificar se as oportunidades escolares em Língua Portuguesa-Leitura e Matemática, oferecidas a esses alunos culminaram no sucesso pretendido, apontaram que a defasagem dos estudantes aumentou na capital paulista. Nesse sentido, faz-se necessário um olhar cuidadoso junto às políticas públicas da educação paulistana, voltadas para os discentes dos ciclo de ciclo de alfabetização com foco no Currículo de Língua Portuguesa.

2. DESENVOLVIMENTO

Para entender melhor a temática da educação básica , nos valemos da lei suprema do país a constituição federal, da Lei de diretrizes e bases da educação e do Estatuto da criança e adolescente.
No Art. 205, da constituição Federal do Brasil, consta que 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.
No artigo 210, da constituição federal, consta que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
Consta no § 1º do artigo 210, que o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.
O § 2º do mesmo artigo determina que o ensino fundamental regular será ministrado em língua português, assegurado às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 32, estabelece que o ensino fundamental obrigatório, com duração de (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
I-o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
II-a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
III-o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
IV-o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

No plano Municipal, a portaria 5.930/13 , orienta, entre outros assuntos, que o Ensino Fundamental: regular e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos- EJA e Educação Especial:
a) No Ensino Fundamental regular, o currículo terá duração de 9(nove) anos e deverá organizar-se em 3(três) Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento, assim especificados:
a.1 - Ciclo de Alfabetização: compreendendo do 1º ao 3º anos iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade promover o sistema de escrita e de resolução de problemas matemáticos por meio de atividades lúdicas integradas ao trabalho de letramento e desenvolvimento das áreas de conhecimento, assegurando que, ao final do Ciclo, todas as crianças estejam alfabetizadas.
a.2 - Ciclo Interdisciplinar: compreendendo do 4º ao 6º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de aproximar os diferentes ciclos por meio da interdisciplinaridade e permitir uma passagem gradativa de uma para outra fase de desenvolvimento, bem como, consolidar o processo de alfabetização/letramento e de resolução de proble-

mas matemáticos com autonomia para a leitura e a escrita, interagindo com diferentes gêneros textuais e literários e comunicando-se com fluência e com raciocínio lógico.

a.3 – Ciclo Autoral: compreendendo do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de promover a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e concretizado por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, com ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o domínio das diferentes linguagens, a busca da resolução de problemas, a análise crítica e a estimulação dos educandos à autoria.

Verificamos que o Currículo de Língua Portuguesa, na cidade de São Paulo, tem impacto fundamental no processo de ensino e aprendizagem de alfabetização das crianças.

O Currículo da Cidade busca integrar as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na história desta Rede paulistana. O documento é formado de parte I, introdutório, comum a todas as áreas do conhecimento e a parte II, que trata das especificidades de área. Em sua parte I, introdutório, o documento é composto de apresentação, que aborda o Currículo da Cidade: Orientações Curriculares para a Cidade de São Paulo. Aqui, a ênfase é que o Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. O processo do documento teve como base as seguintes premissas para sua construção: Continuidade, Relevância, Colaboração e Contemporaneidade.

Observamos que o Currículo da Cidade estrutura-se, ainda, em três conceitos orientadores: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva.

Outro importante conteúdo do documento são as Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade. A construção do Currículo da Cidade foi orientada por concepções e conceitos, considerando a importância de conceber os pressupostos de um currículo integrador. Observa-se que o foco é a Concepção de Infância e Adolescência respaldado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que considera a infância como o período que vai do nascimento até os 12 anos incompletos, e a adolescência com a etapa de vida compreendida entre os 12 e os 18 anos de idade.

Quanto a Concepção de Currículo, compreende-se que os Currículos são plurais, orientadores não são lineares, Currículos são processos permanentes e não um produto acabado, Professores são protagonistas do currículo e que Currículos devem ser centrados nos estudantes.

O documento segue com o Conceito de Educação Integral, entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeita de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepara-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem - estar, com a humanidade e com o planeta.

Percebe-se que o livro didático de Língua Portuguesa, embora “rico” em imagens traz atividades onde os alunos não necessitam explorar de fato a escrita, apresenta muitas situações onde o objetivo é completar as palavras e não as escreve-las de fato. Não propiciando situações práticas de textos escritos, ao contrário o Caderno da Cidade explora muito essa questão da escrita espontânea. Ambos estão alinhados a BNCC, porém a rede municipal organizou o seu Currículo visando uma concepção de educação integral partindo das Matrizes de Saberes, sendo os componentes curriculares dispostos em eixos, objetos de conhecimento e objetivos de desenvolvimento e aprendizagem.

As concepções apresentadas e principalmente do Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, busca possibilitar o trabalho com a língua contextualizada, partindo das práticas que o indivíduo participa. Por meio da organização do trabalho em quatro situações metodológicas: trabalho coletivo; trabalho em grupo; trabalho em duplas; trabalho autônomo. Realizar e privilegiar os multiletramentos aproximando as crianças às práticas sociais de linguagem, textos multimodais trazendo recursos da cultura digital e reconhecimento da interculturalidade

verbal da atualidade.

O Currículo da Cidade traz como proposta de trabalho a necessidade de incluir diferentes modalidades didáticas de leitura na rotina dos educandos, as quais, leitura pontual, leitura colaborativa, leitura programada, leitura em voz alta pelo professor, leitura para estudo, roda de leitores, leitura individual, diário pessoal de leitura e diário de estudos. De modo geral, há percebe-se, no livro didático diálogo entre os objetos de conhecimento e os Eixos organizadores na disciplina de Língua Portuguesa. Habilidades como ler com autonomia e fluência em textos curtos, com nível de textualidade adequado, leitura silenciosa e, em seguida, em voz alta, relacionar os objetivos de leitura de textos lidos na escola aos seus próprios objetivos de leitura fora da escolar, usar estratégias de escuta de textos em situações formais, formular perguntas de esclarecimento, recuperar informações, localizar em textos curtos informações pontuais, inferir, em textos curtos, informações implícitas de fácil identificação, reconhecer o tema de textos, com base em títulos, legendas, imagens, pistas gráficas.

Portanto, o Caderno da Cidade de Língua Portuguesa, traz menos gêneros textuais. Além de o livro didático conter mais gêneros textuais, ele apresenta atividades gramaticais e ortográficas. Percebemos que o Caderno da Cidade, traz ainda indicações de vários livros paradidáticos. As atividades do livro didático e Caderno da Cidade são dinâmicas, porém o livro didático apresenta mais imagens coloridas e textos curtos. O caderno da cidade apresenta mais textos e poucas imagens.

A concepção de alfabetização adotada no Currículo da Cidade de Língua Portuguesa da educação paulistana afirma que as crianças "aprendem os usos e as formas da linguagem que se usa para escrever, ao mesmo tempo em que compreendem a natureza alfabética do sistema de escrita do português" (SÃO PAULO, 2018, p. 69). Isso significa que, enquanto leem, escrevem ou observam atos de escrita, as crianças colocam atenção também no modo de escrever as palavras: quais letras utilizar e em qual ordem. Tudo ao mesmo tempo.

Verificamos que o Currículo da Prefeitura Municipal de São Paulo de Língua Portuguesa, compreende a linguagem como forma de interação entre os sujeitos tem implicações diretas na maneira de organizar o processo de aprendizagem. Se reconhecido como discursivo, as implicações são óbvias: alfabetizar também precisa acontecer em um espaço discursivo, ou seja, em um processo no qual se produza linguagem, interaja-se e comunique-se por meio das práticas sociais similares àquelas que se realizam nos contextos públicos, expandindo-se o espaço comunicativo para além do escolar. Além disso, nesse momento, a unidade linguística de base deve ser o texto. Mas deve ser o texto efetivo, que se realiza em práticas sociais, porque só dessa maneira é possível que o estudante constitua seus saberes sobre a linguagem verbal, seja escrita ou oral.

Compreendem as características gerais dos gêneros – de linguagem oral ou escrita – nos quais os textos veiculados nessas situações são organizados e constroem e desenvolvem seus próprios procedimentos de leitura, interagindo com o outro. Enfim, as crianças apropriam-se de saberes sobre conhecimentos com os quais operam nas práticas de linguagem.

É visível a perspectiva de que é possível aprender sobre a linguagem escrita antes mesmo de se ter compreendido a escrita da linguagem. Isso significa entender que é possível produzir um texto organizado em linguagem escrita sem que, necessariamente, seja grafado pelo seu produtor, porque se parte do princípio de que a competência para grafar um texto não é a mesma requerida para a produção de um texto organizado em linguagem escrita.

Há uma diferença entre "linguagem escrita" e "escrita", sendo essa última uma ferramenta tecnológica que permite registrar, por meio de um sistema de representação, a palavra e o texto produzido. Pela escrita, um sistema de representação alfabético dos sons da fala, no caso da escrita da Língua Portuguesa. Podemos grafar inclusive textos orais. Já a linguagem escrita, diferentemente da escrita da linguagem, é mais do que o registro gráfico de um texto: é uma forma de organizar um discurso, previamente ao momento de se fazer conhecer pelo seu interlocutor; é um modo de organizar um discurso de maneira que se possa recuperá-lo posteriormente, tal como elaborado pelo

seu produtor.
Dessa forma, entende-se uma organização textual que requer, por exemplo, a apresentação de todas as referências contextuais do momento de produção – ou, principalmente, daquelas que o produtor considera imprescindíveis para a compreensão do que está sendo dito, sob pena de o leitor não conseguir recuperá- las e, assim, não compreender o que leu. Saber disso é fundamental para a prática de alfabetização, pois oferece ao professor a possibilidade de trabalhar a linguagem escrita junto a seus estudantes, ainda que veiculada oralmente, não sendo necessário esperar que eles aprendam a escrever para passarem a produzir textos em linguagem escrita. Ao contrário, enquanto aprendem sobre a linguagem escrita, estudam a escrita, ferramenta de registro de textos.
Ressaltamos que, as atividades de recontar oralmente, por exemplo, um texto lido como se estivesse lendo em um livro e/ou de ditar uma história para que o professor a grafe, são fundamentais para a aprendizagem da linguagem escrita. Em ambas as situações, os estudantes estão produzindo textos escritos, aprendendo a
planejá-los, além de revisá-los para adequá-los a todas as características do contexto de produção (incluindo-se as especificidades do gênero). Em outras palavras, eles estão aprendendo conteúdos gramaticais, textuais e discursivos.
Sinaliza o Currículo de Língua Portuguesa da Cidade de São Paulo que as pesquisas na linha psicogenética deslocaram o foco de investigação do "como se ensina" para o "como se aprende" e colocaram, no centro dessa aprendizagem, uma criança ativa e inteligente: um sujeito que pensa, que elabora hipóteses sobre o modo de funcionamento da escrita, porque está presente no mundo onde vive; que se esforça por compreender para que serve e como se constitui esse objeto e que aprende os usos e formas da linguagem que se usa para escrever, ao mesmo tempo em que compreende a natureza alfabética do sistema de escrita em português.
Depreende-se que a psicogênese da língua escrita, uma descrição do processo pelo qual a escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança, trouxe contribuições sobre aquisição da leitura e da escrita, porque foram mudadas as perguntas que estavam na origem dos estudos anteriores, as quais costumavam girar em torno das seguintes questões: "como se deve ensinar a ler e escrever?" Ou, mais especificamente, "qual o melhor método de alfabetização?". A crença implícita era a de que o processo de alfabetização começava e acabava dentro da sala de aula e que a aplicação correta do método adequado garantiria ao professor o controle do processo de alfabetização de todos os estudantes.
Até então, supúnhamos que a alfabetização era uma aprendizagem estritamente escolar e que as crianças só aprendiam o que o professor lhes ensinasse.
Assim, primeiro o professor devia ensinar as letras e/ou sílabas escritas e seus respectivos sons e, se e quando essas correspondências estivessem memorizadas, os estudantes seriam capazes de ler e de escrever. Entendíamos também que se o professor ensinava e a criança não aprendia, ela é que tinha "problemas" de aprendizagem. Quanto às crianças que não se alfabetizavam, entendia-se que precisavam de tratamento clínico, psicológico ou psicopedagógico.
Aponta o Currículo de Língua Portuguesa da cidade de São Paulo que estudos em diferentes línguas têm mostrado que, de uma correspondência inicial pouco diferenciada, o alfabetizando progride em direção a um procedimento de análise em que passa a fazer corresponder recortes do falado a recortes do escrito. Essa correspondência passa por um momento silábico – em que, ainda que nem sempre com consistência, atribui uma letra a uma sílaba, antes de chegar a compreender o que realmente cada letra representa e começar a produzir uma escrita alfabética, ou seja, registrando "todos" os fonemas da fala.
É latente, segundo o Currículo da Cidade de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de São Paulo, que, havendo uma mediação adequada, que disponibilize as informações necessárias e que garanta espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os estudantes constroem os procedimentos de análise para que a alfabetização se realize.
Neste documento, os processos de ensino e de aprendizagem são vistos como distintos

e em permanente diálogo. Isso significa que não há a supremacia do processo de ensino sobre o de aprendizagem, que há uma relação intrínseca entre o que se pretendeu ensinar e o que foi aprendido. Para planejar o que irá ensinar e quais objetivos irão nortear o trabalho do ano, semestre e bimestre é imprescindível que o professor conheça os saberes e não saberes dos estudantes, tanto para selecionar os objetivos mais adequados em relação às necessidades de aprendizagem colocadas no currículo, quanto para organizar boas situações de aprendizagem. Essas devem ser planejadas cuidadosamente, com vistas a favorecer a ação do aprendiz sobre a língua e a linguagem, o que, segundo Weisz (2001),apud Currículo da Cidade de Língua Portuguesa (2017), requer, por um lado, que os estudantes tenham bons problemas a resolver, de modo a colocar em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo ensinado e, por outro, que a organização da tarefa, pelo professor, permita o máximo de circulação de informação possível.

Entre os direitos de aprendizagem, destacamos o direito à alfabetização, que envolve mais do que se apropriar do sistema de escrita alfabético e está ligado a compreender os usos sociais das práticas relacionadas à linguagem escrita.

A linguagem, nesse ciclo, como nos demais, é concebida como lugar de interlocução. É por meio dela que os estudantes participarão de atividades de escuta de textos lidos em voz alta, de produção de textos (ditados ao professor, reescritos e/ou criados), além de participarem de situações de aprendizagem que favoreçam a reflexão sobre as características do sistema de escrita. Em relação a esse último aspecto, é importante lembrar que, concebida como sistema de representação, a apropriação da língua escrita acontece como uma aprendizagem conceitual em que terá lugar durante todo o 1º ano um processo de diferenciação e controle das formas de escrita até chegarem à fonetização e à escrita alfabética. Nesse momento, considerando a concomitância do trabalho com a linguagem escrita desde o primeiro dia de aula, os estudantes já terão percorrido um longo caminho no processo de alfabetização.

A organização de objetivos foi feita por capacidades dominantes de linguagem a serem construídas pelos estudantes. Assim, de modo articulado, há objetivos com foco na capacidade de compreensão do sistema de escrita que devem ser desenvolvidos de modo concomitante com os objetivos das outras capacidades dominantes de linguagem, como a capacidade de compreensão, de réplica e apreciação de textos lidos, entre outras selecionadas para serem desenvolvidas nesse ciclo. Além dessas capacidades, os objetivos referem-se também: a) a comportamentos e procedimentos de produção de textos orais e escritos, assim como de leitura e escuta; b) às operações de produção de textos orais e escritos. A intenção é tornar visível todos os aspectos que devem ser tomados como objeto de ensino pelo professor, visando à melhor formação possível ao estudante.

3. CONCLUSÃO

Entendemos, a partir das analises de dados nos resultados e discussões, que o Currículo de Língua Portuguesa no processo de alfabetização da Prefeitura Municipal de São Paulo é de fundamental importância para a qualidade de educação, na modalidade de ensino fundamental I, visto que é uma área de saber que envolve a língua pátria do brasil no processo de alfabetização das crianças.

Verificamos que a efetivação do Currículo de Língua Portuguesa no Processo de Ensino e Aprendizagem de Alfabetização do Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo, acontece pelo uso da língua e da linguagem. No cotidiano da prática pedagógica, não são poucos os professores que encontram estudantes com baixa fluência leitora. Para resolver esse problema, uma das condições criadas refere-se à realização de um intenso trabalho com leitura de modo a constituir, ao longo dos anos, um repertório diversificado de textos, que abranjam tanto os que foram lidos em voz alta pelo professor, quanto aqueles lidos pelos próprios estudantes.

É fundamental que sejam textos integrais e genuínos, não sendo organizados em uma linguagem por demais simplificada, que pa-

reça subestimar a capacidade intelectual do estudante. É preciso saber que não é porque a linguagem é mais elaborada que o texto se torna inadequado. Ao contrário, é justamente o contato com a linguagem escrita, com textos de qualidade, que permitirá que o grupo vá construindo um repertório de textos que vai, a cada leitura, possibilitando aproximações do estudante ao objeto e fazendo com que a leitura se torne cada vez mais acessível.

Entendemos que é preciso considerar, na seleção de textos, o seu conteúdo temático: por um lado, é importante que sejam adequados aos interesses do estudante (como relações de amizade, realização de expectativas e desejos, aventuras, entre outros); por outro lado, é fundamental que apresentem possibilidades de reflexão sobre assuntos da contemporaneidade (como as diferentes constelações familiares possíveis, as características de diferentes culturas e a sua contribuição para a vida das pessoas, os diferentes preconceitos e as relações social, a diversidade de etnias, de interesses, de tipos físicos e a constituição da sociedade; as relações de consumo e a sustentabilidade, o uso de equipamentos eletrônicos, a
presença das redes sociais no cotidiano, entre outros) e, ainda, sobre questões afetivo-emocionais típicas das diferentes idades (como a perda de entes queridos, as relações sociais e a alteridade, medos infantis e adolescentes, o papel das relações com o grupo, entre outros).

Quanto a Produção dos Textos nas Atividades de Escrita e de Leitura, é fundamental que o estudante compreenda que todo texto é orientado para um determinado contexto e que cada contexto possui características específicas que se referem aos diferentes interlocutores, a distintas finalidades, aos diferentes gêneros
e aos vários portadores e espaços sociais de circulação. Nessa perspectiva, no início de uma atividade de produção de textos, a primeira ação precisa ser a definição ou apresentação do contexto de produção.

Da mesma forma, nas atividades de leitura: é preciso que ao estudante seja possibilitado perceber que conhecer o contexto no qual o texto foi produzido pode indicar possibilidades de interpretação, intenções de significação do texto e compreensão do momento sócio histórico em que a obra foi produzida. Isso possibilita interpretações mais aprofundadas da temática abordada e, portanto, uma visão menos rasa do mundo criado – ou referenciado – na obra.

Não menos importante são as Condições Didáticas para a Aprendizagem do Sistema de Escrita. Estudos em diferentes línguas têm apontado que para saber o que pensa o estudante sobre o sistema de escrita é preciso solicitar-lhe que escreva textos que não lhe foram ensinados previamente e pedir-lhe para interpretá-los, logo depois de grafar cada elemento, cada parte escrita.

Na prática de alfabetização, tanto as atividades de leitura realizadas pelo estudante, quanto as de escrita têm lugar. Contudo, as atividades de escrita têm se mostrado ainda mais eficazes, visto que o estudante que ainda não sabe escrever
convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. É por isso que esta é uma boa atividade de alfabetização: havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os estudantes constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize.

Nesse sentido, a escrita de listas, quadrinhas, cantigas e parlendas que se sabe de cor permite que a atividade seja realizada em dupla ou pequenos grupos – de 3 ou 4 estudantes – na qual eles precisem tomar decisões sobre quantas e quais letras irão usar para escrever.

Depreende-se que para que a atividade configure-se como uma situação de aprendizagem, é importante que o professor escolha o texto a ser escrito, em uma situação comunicativa compartilhada com os estudantes, e que defina a organização das duplas em função dos conhecimentos que têm sobre o sistema de escrita mantendo, neste caso, duplas produtivas com conhecimentos próximos (dois estudantes com escrita silábica, dominando informações diferentes, um estudante com escrita pré-silábica e outro com escrita silábica com valor sonoro convencional etc.). Além disso, é papel do professor orientar a busca de fontes de consulta para

escrever (lista de nomes da classe, títulos dos livros da caixa etc.), como também colocar questões que apoiem a análise da dupla, oferecendo informação específica sempre que o professor avalie como necessário.

Quanto a Análise Linguística/Multimodal, ha um aspecto fundamental que precisa ser considerado no trabalho de análise linguística/multimodal é o movimento metodológico que precisa ser adotado no planejamento das atividades. A efetiva compreensão dos conteúdos – quaisquer que sejam – só é possibilitada por um processo de análise e reflexão sobre os objetos de conhecimento que se pretender estudar. Quando se trata de ensino de linguagem, a compreensão dos fenômenos e fatos linguísticos passa pela utilização de procedimentos de observação, comparação, análise, identificação de semelhanças e diferenças, reconhecimento de regularidades, constatação de possibilidades, generalização das observações e organização do estudo feito.

No processo de alfabetização inicial há um conteúdo que precisa ser tematizado prioritariamente, que é a compreensão do sistema de escrita. A compreensão que temos hoje tanto de linguagem, quanto do processo de alfabetização em si recomenda que, ainda que haja a necessidade de se priorizar esse conteúdo, as atividades de ensino precisam orientar-se discursivamente.

Isto porque, conforme já discutimos, hoje já se sabe que a compreensão dos aspectos discursivos e textuais acontece antes mesmo da compreensão do sistema de escrita. Por isso, não é preciso esperar, como antes se acreditava, que os estudantes saibam escrever para ensiná-los a produzir textos, para ensiná-los sobre as questões da linguagem escrita que são mais amplas que as relativas à grafia da palavra. Dessa compreensão, resultam alguns pressupostos fundamentais para a prática de alfabetização, que têm implicações diretas para a prática de produção de textos: é possível produzir discursos escritos ainda que não se saiba grafá-los; não é mais possível ensinar a escrever por meio de uma prática centrada apenas nos aspectos notacionais; é necessário ensinar a escrever por meio de uma prática que preveja a participação dos estudantes nas mais diversas situações comunicativas, pois é isso que possibilitará que eles entrem em contato com os diferentes discursos que circulam em outras esferas que não a escolar, permitindo que se apropriem, ao mesmo tempo em que tentam compreender o sistema de todos os demais conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem.

Assim, uma prática de alfabetização precisa prever atividades de compreensão do sistema de escrita no interior de atividades de produção de textos. Nessa perspectiva, o cuidado com a escolha dos gêneros, para que os aspectos notacionais possam ser priorizados, é fundamental. Por isso, dois critérios
parecem essenciais:

a) o de que sejam gêneros dos quais as crianças conheçam textos de memória. Isso porque se os estudantes já conhecerem o gênero e o conteúdo do texto poderão preocupar-se, centralmente, com os aspectos do sistema; b) o de que sejam gêneros que permitam que se tome como unidade de análise e de escrita a palavra. Para tanto, as listas são gêneros fundamentais, ainda que essas incluam títulos de livros, de revistas, de filmes, de programas de TV ou de peças de teatro, por exemplo.

Além dessas, há as atividades nas quais o que é priorizado são os aspectos discursivos. São as atividades que preveem a produção de textos organizados em determinados gêneros, como escrever uma carta, um conto de fadas ou um bilhete, por exemplo, nas quais o foco deve ser o aprendizado dos procedimentos de escrita e dos aspectos discursivos e textuais.

A intenção é possibilitar o trabalho com uma língua contextualizada, que se usa, efetivamente, nas práticas de que o indivíduo participa. Para que esse foco no uso seja possibilitado, é preciso que a unidade linguística básica do trabalho de Língua Portuguesa seja o texto, pois é nele, materialidade do discurso, que a língua, por encontrar-se em funcionamento, torna-se linguagem. Buscando-se aproximar as práticas de linguagem de seus usos reais, destacamos, ainda, neste documento curricular, a importância do trabalho com os multiletramentos – fundamentais para a efetiva participação nas práticas sociais de linguagem contemporâneas –, a presença e especificidade dos tex-

tos multimodais – característicos também da cultura digital –, e o reconhecimento da interculturalidade, constitutiva das práticas sociais de linguagem verbal da atualidade.

Enfatizamos que o currículo de Língua Portuguesa da PMSP, tem como eixos organizadores: a) prática de leitura de textos; b) prática de produção de textos escritos; c) prática de escuta e produção de textos orais; d) prática de análise linguística/multimodal.

Ao indicar as práticas como eixos do currículo, a intenção fundamental é, por um lado, tratar o objeto de ensino na escola conservando a sua característica fundamental, a de prática social, que tem existência dentro e fora da escola, adquirindo características específicas de acordo com a esfera e a situação comunicativa na qual se realiza. Por outro lado, a intenção é marcar que, se a linguagem verbal é uma prática social, a proficiência na interação verbal requer o domínio de todos os conhecimentos com que se opera nas práticas sociais de linguagem verbal, sejam elas orais ou escritas. Essa proficiência relaciona-se, portanto, com a aprendizagem de todos esses aspectos, fundamentais para o saber comunicar-se em situações genuínas de linguagem. Os Conteúdos do Ensino e da Aprendizagem.

Nessa perspectiva, ao contrário do que recomendaria uma prática mais conservadora, não apenas os conteúdos gramaticais devem ser tomados como objeto de ensino, mas também – e principalmente – os discursivos, pragmáticos e textuais, além dos notacionais, indispensáveis para a autonomia leitora e escritora do sujeito. Mas é preciso considerar que os aspectos listados acima referem-se às características específicas da língua e da linguagem. No entanto, quando falamos em práticas sociais de interação verbal, referimo-nos também às capacidades, aos procedimentos e aos comportamentos que são requeridos para a participação em tais práticas.

Os textos literários, neste documento – como nos das demais esferas de conhecimento humano – são trabalhados nas práticas de produção de textos orais e escritos, assim como nas de leitura e escuta de textos.

Compreendemos que esses textos devem ser tratados com equidade em relação aos que pertencem a outras esferas. Por um lado, circulam em diferentes práticas que são, cada uma a seu modo, fundamentais para a formação da pessoa e imprescindíveis para o exercício da participação cidadã. Por outro, assim como todas as demais esferas, possuem uma especificidade que remete às necessidades humanas que geraram essa esfera de conhecimento. Assim, como forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatual (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação essa que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis.

Dessa maneira, não se pode conceber uma educação literária dissociada das práticas que a materializam, especialmente a prática de leitura. Ler, nesse sentido, ganha um status de direito, que se desdobra em alguns objetivos, dos quais destacamos os que envolvem a fruição. Essa ação não é uma atividade descompromissada ou longe de uma finalidade: a leitura de fruição está na vida, assim como a literatura e, por conseguinte, a língua. Diríamos, então, que ler literatura é um fazer vital e, por isso, não pode ser reduzido a análises, sejam elas linguísticas ou literárias.

Portanto, para além de um currículo, a qualidade da educação passa, ainda, por políticas públicas de estado no aumento do investimento da educação, consiste nas continuidades das políticas públicas de governo que resultem de fato na melhoria da educação. Ações como gestão democrática, Inclusão das Tecnologias da Informação e do Conhecimento, a qualificação contínua do corpo docente, a redução do número de alunos em sala de aula, a participação efetiva da família no processo de ensino aprendizagem, para que não caracterize o abandono intelectual,

um piso nacional unificado que garanta exclusividade aos docentes em suas unidades escolares de origem; um projeto pedagógico que contemple a participação da sociedade civil, que englobe as diferentes culturas do entorno, um conteúdo com relativa significação no cotidiano da comunidade local, aperfeiçoamento das avaliações institucionais, ingresso dos docentes e gestores por concurso público, dialogo permanente com os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, através da formação de grupos de pais, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola, parcerias públicas e privadas de forma articuladas com a sociedade civil, através das associações de bairros, conselhos tutelares, vara da infância, ministério público, Código de Defesa do Consumidor e ou mesmo o setor privado.

Acreditamos que tais ações não são difíceis de serem realizadas basta vontade política, pois em uma nação, cuja economia está entre as quinze maiores do mundo, não se pode alegar falta de recurso financeiro no que se deve ser prioridade para o desenvolvimento de uma nação ou seja, a qualidade social da educação. E, nesse sentido, o Currículo de Língua Portuguesa e parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem de alfabetização do Ensino Fundamental I da rede paulistana de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Artigos 5°, 37 ao 41, 205 ao 214, 227 ao 229.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Artigos 53 a 59 e 136 a 137.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1/02, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Cap. I e Cap. IV. BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010. Legislação Municipal SÃO PAULO (Município). Lei Orgânica do Município de São Paulo. Título VI, Capítulo 1, artigos 200 a 211. São Paulo, 1990.

Decreto nº 54.452, de 10/10/2013 - Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo.

Decreto nº 54.452, de 10/10/2013 - Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Admi-

nistrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo.
LÜDKE, M. & ANDRE E.D.A. M. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas 5. Ed. São PAULO: Epu,1986.
Portaria nº 5.930, de 14/10/2013 - Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. 1. ed.
SÃO PAULO (Município). Retificação - Instrução Normativa SME nº 26, de 11 de dezembro de 2018. Altera a Instrução Normativa SME nº 26/2018, que dispõe sobre a organização dos Projetos de salas de leitura, espaços de leitura, núcleos de leitura, de laboratórios de informática educativa. São Paulo, 2018.
SÃO PAULO (Município). Instrução Normativa SME nº 25, de 11 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a organização do Projeto de Apoio Pedagógico Complementar – Recuperação bem como sobre a indicação de docentes para exercerem as funções de professor de apoio pedagógico – PAP e Professor Orientador. São Paulo, 2018.
SÃO PAULO (Município). Republicação - Instrução Normativa SME nº 13, de 11 de setembro de 2018. Reorienta o Programa "São Paulo Integral" nas EMEIs, EMEFs, EMEFMs, EMEBS e nos CEUs da RME. São Paulo, 2018.
SÃO PAULO (Município). Retificação - Instrução Normativa SME nº 13, de 11 de setembro de 2018. Reorienta o Programa "São Paulo Integral" nas EMEIs, EMEFs, EMEFMs, EMEBS e nos CEUs da RME. São Paulo, 2018.
SÃO PAULO (Município). Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, 2016.
SÃO PAULO (Município). Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379/2016 que Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O LEVIATÃ

JULIANA BORGES

RESUMO
Thomas Hobbes inicia sua filosofia política partindo da análise da natureza humana, centrada no homem como matéria do Estado. Influenciado pelo mecanicismo e pela física de Galileu, entende que todas as atividades humanas, desde os pensamentos até as paixões, são movimentos corporais. A sensação é provocada pela ação externa dos corpos e gera a imaginação e a memória. A linguagem surge para fixar esses pensamentos e permitir o raciocínio, entendido como cálculo lógico. As paixões, como movimentos voluntários, nascem de pequenos impulsos (conatus) e se expressam como apetite (aproximação) ou aversão (afastamento). Entre as paixões, o medo da morte e o desejo de segurança levam os homens a fugirem do "estado de natureza", caracterizado por uma guerra de todos contra todos.

PALAVRAS-CHAVE: Leviatã; natureza humana; contrato social

ABSTRACT
Thomas Hobbes begins his political philosophy by analyzing human nature, focusing on man as the substance of the State. Influenced by mechanism and Galileo's physics, he understands that all human activities, from thoughts to passions, are bodily movements. Sensation is caused by the external action of bodies and gives rise to imagination and memory. Language emerges to fix these thoughts and enable reasoning, understood as logical calculation. Passions, as voluntary movements, are born from small impulses (conatus) and are expressed as appetite (approach) or aversion (withdrawal). Among these passions, fear of death and the desire for security lead men to flee from the "state of nature," characterized by a war of all against all.

KEY WORDS: Leviathan; human nature; social contract

INTRODUÇÃO

O Leviatã, de Thomas Hobbes, publicado em 1651, é uma das obras mais influentes da filosofia política moderna. Seu subtítulo — "Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil" — já antecipa o projeto ambicioso do autor: investigar os fundamentos do poder político a partir da análise da natureza humana. Em um contexto de intensas crises políticas, guerras civis e disputas religiosas na Inglaterra do século XVII, Hobbes propõe uma teoria do Estado que busca garantir a paz e a ordem social por meio da razão e da ciência. Ao contrário das concepções aristotélicas, que partem da sociabilidade natural do ser humano, Hobbes adota uma abordagem mecanicista e individualista, enxergando o homem como movido por paixões e desejos — especialmente o medo da morte violenta e a esperança de uma vida confortável.

Sua investigação parte da introspecção, analisando como os pensamentos, sensações e paixões operam no indivíduo. A partir dessas bases, Hobbes constrói um modelo de ser humano como máquina em movimento, regido por leis naturais e impulsos corporais. É com base nesse modelo que ele desenvolve sua teoria do contrato social, por meio do qual os indivíduos, motivados pela autopreservação, renunciam a sua liberdade em favor de um poder soberano comum que garanta a segurança coletiva. Esse soberano, representado metaforicamente pela figura do Leviatã, é um artifício da razão: um corpo artificial que concentra em si a vontade de todos os súditos. Assim, Hobbes estrutura uma concepção de Estado absoluto, indivisível e inquestionável, não como tirania, mas como única alternativa racional ao caos do estado de natureza — onde reina a guerra de todos contra todos. O Leviathan tem como subtítulo "Matéria, Forma, e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil", indicando assim o âmbito de investigação proposto por Hobbes.

A matéria do Estado é o homem, que será investigado a partir da introspecção, num exame detalhado dos próprios pensamentos e sentimentos, na tentativa de compreender a maneira como eles se processam e as suas

motivações.
Realizado a partir de concepções mecanicistas, o estudo da natureza humana se inicia com a análise da sensação. Ela é definida como o resultado do movimento de pressão dos corpos exteriores sobre os sentidos e a sua consequente contrapressão. Embora os objetos sejam reais, a sensação não é concebida como a percepção do que seja real, mas apenas a percepção dos pensamentos: ela é considerada inteiramente subjetiva (ver L.I c.I). Utilizando o princípio da inércia, Hobbes define a imaginação, também chamada de entendimento, como uma sensação diminuída, que permanece por não encontrar obstáculos ao movimento interno (ver L.I c.II). Para ele, a repetição da sensação fortalece a imaginação e a distância a enfraquece, resultando na memória. Como ela é fraca, surge então a necessidade de fixar e reter o entendimento através da linguagem, instrumento capaz de passar o discurso mental para o verbal (ver L.I c.IV). De acordo com a postura nominalista, Hobbes considera a linguagem uma coisa arbitrária, um recurso artificial necessário à razão para a construção da ciência (ver L.I cap.V); e, empregando o procedimento geométrico, o raciocínio como um cálculo - soma (incluir) e subtração (excluir) - sobre as palavras.
Investigado o pensamento, restam as paixões, também chamadas de movimentos voluntários. Diferentes dos movimentos vitais - como a respiração, a digestão, a circulação do sangue etc. - as paixões necessitam da imaginação, pois é a partir dela que se inicia os movimentos voluntários. Mas antes de se manifestarem, as paixões têm origem em pequenos movimentos, que Hobbes chama de esforço (conatus). O esforço é o movimento feito no menor espaço e tempo que possam ser dados. Embora seja invisível e muitas vezes insensível, dado a sua pequenez, ele é o verdadeiro responsável pelas paixões (ver L.I c.VI). As paixões são, portanto, ações de resistência e pressão, isto é, um esforço para estabelecer, conservar ou recuperar o equilíbrio com as forças do meio ambiente.
Hobbes está, na verdade, aplicando à psicologia, como fará depois com a política, um princípio fundamental da física de Galileu: o repouso é interrupção do movimento. O seu referencial não é o repouso, nem como ponto de partida, nem como ponto de chegada, mas é o movimento, cuja causa é sempre um outro movimento e os efeitos são reais, como a pressão, a resistência etc. Ele pode, com isso, desfazer-se do conceito de sumo bem (não existe fim no movimento) e sua identificação com a ausência de perturbação, associada a ideia de tranquilidade. A felicidade estará associada ao prolongamento indefinido do esforço, cuja tendência é aumentar a sua força quando nada do exterior lhe impedir.
A causa das paixões é identificada por Hobbes na própria natureza humana (nas suas funções fisiológicas) ou na experiência com objetos exteriores, seja direta, seja dos efeitos que teve em outros homens. Em ambos os casos, é necessário a existência de corpos.
Hobbes indica, então, a existência de duas paixões originárias: o apetite e a aversão, conforme o homem se afasta ou se aproxima da causa externa, das quais todas as outras derivam (ver L.I c.VI).
Nesse estado pré-político, os homens são naturalmente iguais em força e espírito, o que gera competição, desconfiança e busca por glória. Como resultado, a convivência se torna insustentável, e a vida é solitária, pobre e curta. Para escapar desse caos, os homens fazem uso da razão e pactuam entre si um contrato social, renunciando a seus direitos naturais em favor de um poder comum: o soberano. Este não participa do contrato, mas recebe todo o poder para garantir a paz e a segurança. Ele encarna a vontade coletiva, sendo o único responsável pela ordem, leis e decisões do Estado.
O poder soberano é absoluto, indivisível e inalienável, pois sem ele o Estado se desfaz. Mesmo com tamanho poder, Hobbes reconhece que os súditos mantêm um direito inalienável: o da autodefesa. Se o soberano falhar em protegê-los, o contrato pode ser rompido. Por fim, Hobbes aponta o clero como o maior perigo ao Estado, por disseminar doutrinas falsas que enfraquecem a autoridade soberana. Por isso, cabe ao soberano doutrinar e controlar a educação e as paixões, assegurando a estabilidade do corpo político.

DESENVOLVIMENTO

Entre as paixões, "o medo da morte violenta, o desejo daquelas coisas que são necessárias para uma vida confortável, e a esperança de consegui-las através do trabalho" (L.I c.XIII) fazem com que os homens procurem sair da sua condição natural de guerra de todos contra todos.

Hobbes concebe um hipotético estado pré-político, chamado de estado de natureza, no qual os homens se encontram numa condição de igualdade tanto em relação ao corpo quanto ao espírito. Ao corpo, porque as diferenças físicas, embora inevitáveis, deixam de ser determinantes, uma vez que um indivíduo supostamente mais fraco pode derrotar outro mais forte, seja por secreta maquinação, seja aliando-se com outros que estejam na mesma situação. Ao espírito, porque nenhum indivíduo reconhece ter menos prudência que os outros (Hobbes exclui as artes que dependem das palavras e especialmente a ciência), e "não há sinal mais claro de uma distribuição equitativa de alguma coisa do que o fato de todos estarem contentes com a parte que lhes coube" (L.I c.XIII).

Essa condição de igualdade quanto ao poder conduz os homens inevitavelmente ao conflito, porque ao desejarem o mesmo objeto, e sabendo que têm a mesma possibilidade de alcançá-lo, começam a competir entre si: competição em que a felicidade é ultrapassar o outro, a miséria é ser vencido e abandonar significa a morte. A discórdia ainda é provocada pela desconfiança que os homens têm uns dos outros, que faz com que se antecipem ao possível ataque, que estão sujeitos. Ao contrário das concepções de inspiração aristotélica que defendiam a sociabilidade natural do homem, Hobbes afirma que os homens não tiram prazer algum da companhia uns dos outros, mas um enorme desprazer, porque cada um deseja que o outro lhe atribua o valor que acredita ter. Como isso não acontece, eles procuram atacar os outros atrás da glória.

O outro passa, então, a ser considerado um inimigo em potencial, que deve ser subjugado e destruído. Sentido sua existência ameaçada a todo momento, cada um irá ver no outro um perigo constante. Isso faz com que surjam as forças antissociais, que estabelecem a condição natural de guerra permanente de todos contra todos.

Os inconvenientes desse estado são evidentes: não há possibilidade de indústria, nem de agricultura, nem de comércio, nem de ciência, nem do desenvolvimento das artes, "e o que é pior do que tudo, um constante temor e perigo de morte violenta. E a vida do homem é solitária, pobre, sórdida, embrutecida e curta" (L.I c.XIII). Nele não existem leis e, consequentemente, não pode haver a distinção entre o justo e o injusto; a propriedade também não tem condições de ser garantida, restando a cada homem a posse somente daquilo que é capaz de garantir com as próprias forças.

Mas tal situação não pode perdurar por muito tempo, pois põe em risco a existência da própria espécie humana. Conduzidos, então, pelas paixões do medo e da esperança, os homens se deixam guiar pela razão na procura da paz. Percebem que devem alienar o seu direito natural de dispor livremente do seu poder em favor da execução da lei natural, estabelecida pela razão, que diz "que todo homem deve esforçar-se pela paz, na medida em que tenha esperança de consegui-la" (L.I c.XIV). Desta lei fundamental da natureza, deriva uma segunda lei: "que um homem concorde, quando outros também o façam, e na medida em que tal considere necessário para a paz e para a defesa de si mesmo, em renunciar a seu direito a todas as coisas, contentando-se, em relação aos outros homens, com a mesma liberdade que os outros homens permitem em relação a si mesmo" (L.I c.XIV). Essa transferência mútua de direitos chama-se contrato, cujos sinais podem ser expressos ou por inferência, e que não é possível ser estabelecido nem com os animais, nem com Deus, mas somente entre os homens, que podem, através da linguagem, deliberar sobre sua vontade.

O estabelecimento do contrato social, assim chamado por instituir a sociedade política, é considerado como a única possibilidade de o homem garantir o tempo de vida que a natureza lhe permite viver com segurança e conforto. Ele se estabelece quando cada indivíduo aliena o direito de autogovernar-se a uma terceira pessoa, contanto que todos os demais também o façam.

Realizado a partir de concepções mecanicis-

tas, o estudo da natureza humana se inicia com a análise da sensação. Ela é definida como o resultado do movimento de pressão dos corpos exteriores sobre os sentidos e a sua consequente contrapressão. Embora os objetos sejam reais, a sensação não é concebida como a percepção do que seja real, mas apenas a percepção dos pensamentos: ela é considerada inteiramente subjetiva (ver L.I c.I). Utilizando o princípio da inércia, Hobbes define a imaginação, também chamada de entendimento, como uma sensação diminuída, que permanece por não encontrar obstáculos ao movimento interno (ver L.I c.II). Para ele, a repetição da sensação fortalece a imaginação e a distância a enfraquece, resultando na memória. Como ela é fraca, surge então a necessidade de fixar e reter o entendimento através da linguagem, instrumento capaz de passar o discurso mental para o verbal (ver L.I c.IV). De acordo com a postura nominalista, Hobbes considera a linguagem uma coisa arbitrária, um recurso artificial necessário à razão para a construção da ciência (ver L.I cap.V); e, empregando o procedimento geométrico, o raciocínio como um cálculo - soma (incluir) e subtração (excluir) - sobre as palavras.

Investigado o pensamento, restam as paixões, também chamadas de movimentos voluntários. Diferentes dos movimentos vitais - como a respiração, a digestão, a circulação do sangue etc. - as paixões necessitam da imaginação, pois é a partir dela que se inicia os movimentos voluntários. Mas antes de se manifestarem, as paixões têm origem em pequenos movimentos, que Hobbes chama de esforço (conatus). O esforço é o movimento feito no menor espaço e tempo que possam ser dados. Embora seja invisível e muitas vezes insensível, dado a sua pequenez, ele é o verdadeiro responsável pelas paixões (ver L.I c.VI). As paixões são, portanto, ações de resistência e pressão, isto é, um esforço para estabelecer, conservar ou recuperar o equilíbrio com as forças do meio ambiente.

Hobbes está, na verdade, aplicando à psicologia, como fará depois com a política, um princípio fundamental da física de Galileu: o repouso é interrupção do movimento. O seu referencial não é o repouso, nem como ponto de partida, nem como ponto de chegada, mas é o movimento, cuja causa é sempre um outro movimento e os efeitos são reais, como a pressão, a resistência etc. Ele pode, com isso, desfazer-se do conceito de sumo bem (não existe fim no movimento) e sua identificação com a ausência de perturbação, associada a ideia de tranquilidade. A felicidade estará associada ao prolongamento indefinido do esforço, cuja tendência é aumentar a sua força quando nada do exterior lhe impedir.

A causa das paixões é identificada por Hobbes na própria natureza humana (nas suas funções fisiológicas) ou na experiência com objetos exteriores, seja direta, seja dos efeitos que teve em outros homens. Em ambos os casos, é necessário a existência de corpos.

Hobbes indica, então, a existência de duas paixões originárias: o apetite e a aversão, conforme o homem se afasta ou se aproxima da causa externa, das quais todas as outras derivam (ver L.I c.VI).

Entre as paixões, "o medo da morte violenta, o desejo daquelas coisas que são necessárias para uma vida confortável, e a esperança de consegui-las através do trabalho" (L.I c.XIII) fazem com que os homens procurem sair da sua condição natural de guerra de todos contra todos.

Hobbes concebe um hipotético estado pré-político, chamado de estado de natureza, no qual os homens se encontram numa condição de igualdade tanto em relação ao corpo quanto ao espírito. Ao corpo, porque as diferenças físicas, embora inevitáveis, deixam de ser determinantes, uma vez que um indivíduo supostamente mais fraco pode derrotar outro mais forte, seja por secreta maquinação, seja aliando-se com outros que estejam na mesma situação. Ao espírito, porque nenhum indivíduo reconhece ter menos prudência que os outros (Hobbes exclue as artes que dependem das palavras e especialmente a ciência), e "não há sinal mais claro de uma distribuição equitativa de alguma coisa do que o fato de todos estarem contentes com a parte que lhes coube" (L.I c.XIII).

Essa condição de igualdade quanto ao poder conduz os homens inevitavelmente ao conflito, porque ao desejarem o mesmo objeto, e sabendo que têm a mesma possibilidade

de alcançá-lo, começam a competir entre si: competição em que a felicidade é ultrapassar o outro, a miséria é ser vencido e abandonar significa a morte. A discórdia ainda é provocada pela desconfiança que os homens têm uns dos outros, que faz com que se antecipem ao possível ataque, que estão sujeitos. Ao contrário das concepções de inspiração aristotélica que defendiam a sociabilidade natural do homem, Hobbes afirma que os homens não tiram prazer algum da companhia uns dos outros, mas um enorme desprazer, porque cada um deseja que o outro lhe atribua o valor que acredita ter. Como isso não acontece, eles procuram atacar os outros atrás da glória.

O outro passa, então, a ser considerado um inimigo em potencial, que deve ser subjugado e destruído. Sentido sua existência ameaçada a todo momento, cada um irá ver no outro um perigo constante. Isso faz com que surjam as forças antissociais, que estabelecem a condição natural de guerra permanente de todos contra todos.

Os inconvenientes desse estado são evidentes: não há possibilidade de indústria, nem de agricultura, nem de comércio, nem de ciência, nem do desenvolvimento das artes, "e o que é pior do que tudo, um constante temor e perigo de morte violenta. E a vida do homem é solitária, pobre, sórdida, embrutecida e curta" (L.I c.XIII). Nele não existem leis e, consequentemente, não pode haver a distinção entre o justo e o injusto; a propriedade também não tem condições de ser garantida, restando a cada homem a posse somente daquilo que é capaz de garantir com as próprias forças.

Mas tal situação não pode perdurar por muito tempo, pois põe em risco a existência da própria espécie humana. Conduzidos, então, pelas paixões do medo e da esperança, os homens se deixam guiar pela razão na procura da paz. Percebem que devem alienar o seu direito natural de dispor livremente do seu poder em favor da execução da lei natural, estabelecida pela razão, que diz "que todo homem deve esforçar-se pela paz, na medida em que tenha esperança de consegui-la" (L.I c.XIV). Desta lei fundamental da natureza, deriva uma segunda lei: "que um homem concorde, quando outros também o façam, e na medida em que tal considere necessário para a paz e para a defesa de si mesmo, em renunciar a seu direito a todas as coisas, contentando-se, em relação aos outros homens, com a mesma liberdade que os outros homens permitem em relação a si mesmo" (L.I c.XIV). Essa transferência mútua de direitos chama-se contrato, cujos sinais podem ser expressos ou por inferência, e que não é possível ser estabelecido nem com os animais, nem com Deus, mas somente entre os homens, que podem, através da linguagem, deliberar sobre sua vontade.

O estabelecimento do contrato social, assim chamado por instituir a sociedade política, é considerado como a única possibilidade de o homem garantir o tempo de vida que a natureza lhe permite viver com segurança e conforto. Ele se estabelece quando cada indivíduo aliena o direito de autogovernar-se a uma terceira pessoa, contanto que todos os demais também o façam.

Essa terceira pessoa, criação da razão humana, não participa do pacto, mas recebe todos os poderes daqueles que dele participam. Ocorre, na verdade, uma transferência mútua do poder de cada indivíduo para a formação de um poder comum, que não terá equivalência entre os indivíduos. Neste homem artificial, cuja estatura e força é maior do que a dos seus criadores, estará concretado todo o poder da sociedade. Tal concentração de poder é vista como necessária, pois só um poder visível e suficientemente grande é capaz de garantir o respeito às leis de natureza e, consequentemente, condições de uma vida segura.

Nada de parecido com as teorias políticas inspiradas na tradição aristotélica, que apresentavam o Estado como resultado natural do agrupamento de várias famílias. O ponto de partida hobbesiano para a análise do Estado não será mais esse grupo social, mas os indivíduos, que designam uma pessoa como representante de suas pessoas, reconhecendo nos seus atos a sua vontade: "uma pessoa de cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por cada um como autora, de modo a ela poder usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum. _quele que é portador dessa pessoa se chama soberano, e dele se diz que

possui poder soberano. Todos os restantes são súditos" (L.II c.XVII).
O soberano representa, assim, seus súditos, porque eles entregam a ele a totalidade de seus direitos. O Estado é constituído sob a imagem da representação: o autor, cada membro da multidão, autoriza seus atos a um ator, o soberano, que atuará com a sua autorização. Ele será o intérprete de cada súdito, pois na sua vontade estão reunidas todas as vontades. Através da sua faculdade de querer e recusar, ele dá vida e movimento a esse corpo artificial, constituindo-se na alma do Estado.
A reflexão proposta por Hobbes enfatiza uma visão realista e, ao mesmo tempo, pragmática da origem e natureza do Estado. Partindo da condição natural do ser humano, marcada pelo medo, pela igualdade e pela concorrência constante, Hobbes revela que o estado de guerra de todos contra todos é uma condição insustentável e perigosa para a própria sobrevivência da humanidade. Diante dessa realidade, o homem, movido pelas paixões de medo e esperança, apoiando a necessidade de abandonar sua liberdade natural e constituir um contrato social, que cria a figura do soberano. Este, por sua vez, emerge como uma autoridade suprema, cujo poder centralizado garante a segurança, a ordem e a continuidade da vida em sociedade. Hobbes destaca que o Estado, embora concentrado de poder, é produto de uma convenção racional, na qual os indivíduos transferem seus direitos a um representante comum, o soberano, cuja autoridade deve ser absoluta para garantir o bem comum. Assim, a teoria hobbesiana reforça a ideia de que a estabilidade social depende de um poder forte, capaz de mediar os conflitos inerentes à condição humana, mesmo que isso implique limitações à liberdade individual. Desta forma, Hobbes apresenta uma concepção de Estado como uma criação artificial, necessária para evitar o caos e garantir a sobrevivência, justificando assim a autoridade incontestável.

CONCLUSÃO

Hobbes identifica duas maneiras de o poder soberano serem adquirido: pela força natural ou por instituição. Através da força quando os indivíduos, por medo da morte ou do cativeiro, autorizam todas as ações do soberano que tem em seu poder suas vidas. Este tipo de soberania pode ser ainda adquirido por geração - o direito que o pai tem sobre seus filhos em razão da manutenção de sua vida - ou por conquista - o direito do senhor sobre seus servos em razão do acordo que o vencido faz com o vencedor para a manutenção de sua vida em troca da prestação de serviços. Já a soberania adquirida por instituição é aquela em que os indivíduos pactuam entre si, atribuindo a um homem ou a uma assembleia de homens o direito de representá-los. Em ambos, na origem do poder soberano, encontra-se o medo e a esperança de viver em paz e em segurança.
Os direitos da soberania são decorrentes da maneira como este poder foi instituído: não tem obrigação de qualquer espécie com os súditos, uma vez que não participou de nenhum tipo de contrato; tem a obediência de todos e não apenas de uma parte da multidão; não pode cometer injustiças, pois o autor dos seus atos são os próprios súditos; não pode ser punido, nem ser morto justamente; é o legislador supremo, responsável pela elaboração das leis civis; é a autoridade judicial máxima. Compete à soberania a censura, o direito de fazer a guerra e a paz, a escolha dos magistrados, o direito de distribuir recompensas, castigos, títulos de honra e dignidade.
Enfim, o poder soberano é inalienável e indivisível.
Diante da possível objeção de que um poder tão ilimitado pode ser prejudicial aos súditos, Hobbes afirma que a maior incomodidade que possa cair sobre eles ainda é de pouca monta quando comparada com as misérias e calamidades que estavam sujeitos na sua condição natural. A passagem do estado de natureza para a vida numa sociedade civil não deixa de ser um cálculo racional: os indivíduos renunciam ao seu poder natural, cujo exercício se passa em meio a um perigo imensurável, infinito e inevitável, representado pela presença do outro, em favor de uma vida regulada por esse poder comum, cujo desrespeito traz consequências mensuráveis e que podem ser evitadas.
Hobbes ainda identifica direitos que não podem ser transmitidos através do contrato social: os direitos referentes à preservação

da vida. Assim, se o soberano atentar contra a vida dos seus súditos, estes têm o direito de se defender. Aliás, os súditos só estão obrigados a prestar obediência ao soberano enquanto se sentirem protegidos, com tranquilidade para viverem bem através do seu trabalho. Se essas condições não forem atendidas, os súditos podem romper o contrato que realizaram entre eles, retornando ao seu estado de natureza.

O Estado pode ainda deixar de existir, já que se trata de um ser mortal, quando atingido por rebeliões. Elas são os vírus que podem atacar o corpo social e destruí-lo.

As causas que provocam uma rebelião são as mais variadas, mas a principal delas reside na propagação de falsas doutrinas. Elas seduzem os súditos, frágeis e muitas vezes ignorantes, que deixam levar por mentiras ditas de uma maneira que parecem verdades (possível graças a linguagem que tem o poder de atribuir as palavras o caráter verdadeiro ou falso). Ora, o sedutor é um simulador, cujo prazer não vem do objeto da sedução, mas da glória de ter seduzido. Para Hobbes, o clero deseja mais do que tudo a glória e dispõe de instrumentos privilegiados, pois, através da pregação, fala das coisas do além-vida e nada aterroriza mais do que o desconhecido. Assim, o clero é o maior inimigo do Estado, uma vez que pode causar a sua destruição. Para evitar este desastre, compete ao soberano: promover uma ampla reforma nas universidades, onde os sacerdotes são formados; doutrinar seus súditos, a fim de evitar que eles se deixem seduzir; gravar nos seus inconscientes as ideias verdadeiras; enfim, intervir nas paixões dos seus súditos, pois são estas que determinam as suas ações.

A análise de Hobbes sobre a origem e os direitos do poder soberano revela uma visão realista e pragmática da necessidade de um Estado forte para garantir a segurança e evitar o caos do estado de natureza. Ao estabelecer que o poder deriva do medo e da esperança de paz, Hobbes justifica a autoridade absoluta do soberano, cuja legitimidade reside na sua capacidade de preservar a vida e a ordem. Entretanto, sua teoria também evidencia os riscos inerentes a uma soberania ilimitada, especialmente diante de ameaças internas como a propagação de falsas doutrinas e a influência do clero, que podem desencadear rebeliões destrutivas. Assim, a estabilidade social depende não apenas do monopólio do poder, mas do equilíbrio na forma de sua execução e do cuidado em limitar fatores que possam comprometer a segurança do Estado. O pensador destaca que os cidadãos só permanecem obedientes enquanto se sentirem protegidos, podendo retomar sua liberdade caso o soberano falhe em seu dever de garantir a paz. Portanto, a teoria hobbesiana reforça a necessidade de um poder soberano forte e justo, capaz de controlar as paixões humanas e manter a ordem social, sob pena de retorno ao estado de guerra permanente que caracteriza a condição natural do homem.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna, São Paulo, Brasiliense, 1986.

GOYARD-FABRE,S Le Droit et la Loi dans la Philosophie de Thomas HobbesKlincksieck, 1975.

HOBBES, Thomas Leviathan London, Molesworth, 1839, Leviatã, São Paulo, Abril, 1985 (citações).

POLIN, R. Le Mécanisme Social dans l'État Civil in Politique et Philosophie chez Thomas Hobbes, Paris, PUF, 1953 pp.66-80.

RIBEIRO, R. J. A Marca do Leviatã, São Paulo, _tica, 1979, Ao Leitor sem Medo. São Paulo, Brasiliense, 1984.

STRAUSS, Leo The State and Religion in The Political Philosophy of Hobbes Chicago, University of Chicago Press, 1973, pp. 59-78.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALTAS HABILIDADES
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO BRASIL

JULIANA CARDOSO ANDRIASSA

RESUMO
Este artigo tem como objetivo discutir as possibilidades e os desafios da educação inclusiva no atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no contexto brasileiro. Embora esses estudantes sejam legalmente reconhecidos como público-alvo da Educação Especial, a identificação, o atendimento e a formação docente ainda apresentam lacunas significativas. A metodologia adotada baseou-se em revisão bibliográfica e análise documental de políticas públicas. Os resultados apontam para a necessidade de maior investimento na formação continuada dos professores e na implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, que valorizem o potencial dos alunos superdotados sem comprometer a equidade e a inclusão. Espera-se conseguir evidenciar que uma escola verdadeiramente inclusiva não apenas acolhe as diferenças, mas transforma-as em motor de inovação e qualidade para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.
Palavras-chave: Educação Inclusiva; Altas Habilidades; Superdotação; Práticas Pedagógicas; Políticas Públicas.

ABSTRACT
This article discusses the possibilities and challenges of inclusive education for students with High Abilities/Giftedness (AH/SD) in the Brazilian context. Although these students are legally recognized as a target audience for Special Education, significant gaps remain in their identification, support, and teacher training. The methodology adopted was based on a literature review and document analysis of public policies. The results point to the need for greater investment in ongoing teacher training and the implementation of differentiated pedagogical practices that value the potential of gifted students without compromising equity and inclusion. The aim is to demonstrate that a truly inclusive school not only embraces differences but transforms them into a driver of innovation and quality for all involved in the teaching-learning process.
Keywords: Inclusive Education; High Abilities; Giftedness; Pedagogical Practices; Public Policies.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, nas últimas décadas, tornou-se um paradigma fundamental para os sistemas educacionais democráticos. A inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ainda é pouco compreendida, frequentemente negligenciada, e cercada de estigmas que dificultam seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.
De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estudantes com AH/SD fazem parte do público-alvo da educação especial. No entanto, os dados do Censo Escolar revelam um número significativamente inferior ao estimado de alunos com esse perfil, o que levanta questionamentos sobre os mecanismos de identificação, atendimento e valorização dessas potencialidades nas escolas.
O presente artigo tem por objetivo analisar criticamente os desafios da educação inclusiva para alunos com AH/SD e propor diretrizes para o aprimoramento das práticas pedagógicas e das políticas públicas no Brasil.
Objetivou-se compreender o cenário atual da inclusão de alunos com AH/SD nas escolas públicas brasileiras.
Este estudo adota uma abordagem qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica sistemática e análise documental. Foram selecionados artigos científicos, teses, legislações e documentos oficiais produzidos entre 2008 e 2024.

2 OS CONCEITOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é uma abordagem pedagógica que visa atender à diversidade de todos os estudantes, reconhecendo suas singularidades e garantindo acesso, permanência, participação e aprendizagem. A Declaração de Salamanca (1994) marcou um importante ponto de inflexão ao afirmar que "escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de comba-

ter atitudes discriminatórias".
Os conceitos e princípios fundamentais refere-se à acessibilidade com a adaptação do ambiente físico, curricular e metodológico para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências. Reconhece e valoriza as diferenças entre os alunos, incluindo habilidades, cultura, língua e contexto socioeconômico.
A Unesco (1994) diz que:
O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, p.11).

Enfatiza a importância de todos os alunos participarem ativamente do processo educativo, contribuindo para um ambiente mais rico e colaborativo, e busca proporcionar oportunidades iguais de aprendizado, levando em consideração as diferentes necessidades e contextos dos alunos, e seus princípios seriam:
A educação deve refletir a diversidade da sociedade, promovendo o respeito e a compreensão mútua com a adaptação das metodologias de ensino para atender às diferentes formas de aprendizagem de cada aluno, junto com o envolvimento de todos os stakeholders, incluindo educadores, famílias e a comunidade, para promover um ambiente inclusivo.
A Capacitação constante dos educadores para que possam lidar com a diversidade e aplicar práticas inclusivas em suas abordagens pedagógicas reforça a importância da utilização de métodos de avaliação que considerem as diferentes capacidades e ritmos de aprendizado dos alunos.
A educação inclusiva no Brasil tem avançado, mas ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito a estudantes com altas habilidades. Aqui estão alguns dos principais desafios e possibilidades.
Para Machado, Almeida e Saraiva (2009):
Ao falar da inclusão, falamos de um conflito histórico e pertencente a certo funcionamento social, determinado pela exclusão social; o sistema em que vivemos é excludente em sua raiz. Dessa forma, falar em inclusão é perceber as práticas exclusivas constitutivas de nossa sociedade, uma sociedade de desiguais. (MACHADO, ALMEIDA, SARAIVA, 2009, p. 21)

No entanto pode-se afirmar que muitos educadores não têm a formação adequada para identificar e atender às necessidades de alunos com altas habilidades, o que pode levar a abordagens pedagógicas inadequadas, além do que as escolas frequentemente carecem de recursos materiais e humanos para implementar práticas inclusivas, como acesso a tecnologias assistivas e programas de enriquecimento.
O currículo muitas vezes não é adaptado para atender às singularidades de alunos com altas habilidades, que podem se sentir entediados ou desmotivados, e os alunos com altas habilidades podem ser estigmatizados, enfrentando preconceitos tanto de colegas quanto de professores, o que pode afetar sua autoestima e engajamento.
GÓES (2007) reforça que:
Nos discursos pela inclusão, são ressaltados a importância do acolhimento e do compromisso pedagógico com a diferença. O acolhimento não é somente do “aprendiz”, pois a escola participa da formação da “pessoa”. Objetivos relativos aos conhecimentos escolares e, em parte à sociabilidade (no sentido de interações pessoais face a face) vêm tendo maior visibilidade. A este se soma o de formar indivíduos atentos à diversidade cultural, em um trabalho que envolve elaborações sobre semelhanças e diferenças, direitos e deveres, igualdade e desigualdade (GÓES, 2024, p. 80).

Apesar das diretrizes existentes, a implementação de políticas que garantam a inclusão efetiva muitas vezes ser fraca ou incon-

sistente possuem algumas possibilidades como investimento na formação contínua de professores sobre altas habilidades e práticas inclusivas pode melhorar a qualidade do ensino e promover um ambiente escolar mais acolhedor, e adaptação do currículo para permitir diferentes ritmos e estilos de aprendizagem pode valorizar as habilidades dos alunos e incentivar sua criatividade.
As iniciativas de parceria como a colaborações entre escolas, universidades e organizações da sociedade civil podem criar programas de enriquecimento que atendam especificamente a alunos com altas habilidades.
As ferramentas digitais podem ser utilizadas para personalizar o aprendizado e proporcionar desafios adequados ao nível de habilidade de cada aluno, e a sensibilização da comunidade escolar com campanhas de conscientização podem ajudar a combater a estigmatização e promover a valorização da diversidade de habilidades dentro da escola.
A Unesco (1994) destaca que:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e aos gozos e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e dos jovens com necessidades educativas é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (UNESCO, 1994, p. 43).

Ao abordar esses desafios e aproveitar as possibilidades, é possível criar um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor para todos os alunos, especialmente aqueles com altas habilidades. Esses conceitos e princípios são funda mentais para garantir que a educação inclusiva não seja apenas uma meta, mas uma prática cotidiana nas escolas.
Gardou (2011) por sua vez ressalta que:

A deficiência não resulta exclusivamente da deficiência ou da pessoa em si, mas, por um lado, da forma como os espaços de educação, de cultura, de trabalho e, de modo geral, a sociedade a considera e, por outro lado, as respostas que eles lhe dão (GARDOU, 2011, p. 15).

Em suma pode-se afirmar que a Educação inclusiva é um conceito que visa garantir que todas as pessoas, independentemente de suas condições, possam acessar e participar do ambiente educacional de forma equitativa.

2.1 ALTAS HABILIDADES: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

Segundo Renzulli (2016), a superdotação se manifesta na interação de três grupos de traços: habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. No Brasil, o Decreto nº 7.611/2011 reconhece oficialmente os estudantes com AH/SD como parte da Educação Especial. Suas manifestações podem ocorrer nas áreas acadêmica, artística, esportiva, entre outras.
As Altas habilidades, muitas vezes referidas como "superdotação", referem-se a indivíduos que possuem um desempenho excepcional em uma ou mais áreas em comparação com seus pares. Essas habilidades podem se manifestar em diversos contextos, como acadêmico, artístico, esportivo ou social.
Aqui estão algumas definições e características comuns:
Superdotação Intelectual: Refere-se a uma capacidade cognitiva superior, comumente medida por testes de QI, onde os indivíduos apresentam resultados significativamente acima da média.
Altas Habilidades: Inclui não apenas a superdotação intelectual, mas também talentos excepcionais em áreas específicas, como música, artes ou esportes.
Suas principais características destacam-se em:
Aprendizagem Rápida: Capacidade de assimilar informações e habilidades com rapidez e facilidade.
Pensamento Crítico: Tendência a questionar, analisar e avaliar informações de forma profunda.
Criatividade: Habilidade de pensar fora da caixa e gerar ideias originais.
Motivação Intrínseca: Forte desejo de aprender e explorar novos conhecimentos por

conta própria.
Interesses Intensos: Tendência a se aprofundar em tópicos de interesse com grande entusiasmo.
Sensibilidade Emocional: Muitas vezes, indivíduos com altas habilidades têm uma percepção emocional aguçada, o que pode levar a uma maior empatia.
Essas características podem variar de um indivíduo para outro, e é importante entender que altas habilidades não se limitam apenas ao desempenho acadêmico, mas abrangem uma variedade de talentos e competências. A identificação e o suporte adequados são cruciais para o desenvolvimento pleno dessas potencialidades.
Afirma-se que crianças com altas habilidades podem apresentar comportamento desatento ou inquieto em contextos que não estimulam suas capacidades, o que pode ser confundido com TDAH.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS LEGAIS NO BRASIL

A Constituição Federal (1988), a LDB (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a Política Nacional de Educação Especial (2008) são instrumentos legais que garantem o direito à educação para todos, incluindo os superdotados. No entanto, sua implementação efetiva ainda enfrenta barreiras estruturais, culturais e pedagógicas.
As políticas públicas e marcos legais no Brasil voltados para a educação inclusiva e para alunos com altas habilidades são fundamentais para garantir o direito à educação de qualidade.
Alguns dos principais aspectos e Marcos Legais seriam:
A Constituição Federal de 1988: Garante o direito à educação para todos, enfatizando a inclusão de pessoas com deficiência e a promoção de condições para a igualdade de oportunidades.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/1996: Estabelece as diretrizes gerais para a educação brasileira, incluindo a inclusão de alunos com necessidades especiais e a importância da formação docente.
O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069/1990: Assegura direitos às crianças e adolescentes, incluindo o direito à educação inclusiva e à proteção contra discriminação.
A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Define diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência e altas habilidades, promovendo a formação de professores e a adaptação curricular.
A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015): Estabelece direitos e garantias para pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva e a necessidade de adaptações razoáveis em ambientes educacionais.
Contudo as Políticas Públicas resumem-se em:
Planos Nacional e Estaduais de Educação que incluem metas específicas para a inclusão de alunos com deficiência e altas habilidades, promovendo a formação docente e a adaptação curricular
Programas de Formação de Professores: Iniciativas voltadas para a capacitação de educadores em práticas inclusivas e identificação de altas habilidades.
Programas de Enriquecimento: Iniciativas que oferecem atividades extracurriculares e curriculares para alunos com altas habilidades, visando desenvolver seu potencial.
Apoio Psicopedagógico: Criação de serviços de apoio nas escolas para atender às necessidades específicas de alunos com altas habilidades e garantir um acompanhamento adequado.
Fomento à Pesquisa e Inovação: Incentivo a pesquisas sobre educação inclusiva e altas habilidades, visando aprimorar as práticas pedagógicas e políticas educacionais.
Esses marcos legais e políticas públicas são essenciais para promover uma educação inclusiva e de qualidade no Brasil, mas sua efetividade depende da implementação adequada e do comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo.
Em suma pode-se dizer que no Brasil, as políticas públicas são ações e programas desenvolvidos pelo Estado para garantir direitos previstos na Constituição e outras leis, visando o bem-estar da população. Marcos legais são as legislações (leis, decretos, entre outros.) que embasam essas políticas,

abrangendo diversas áreas como saúde, educação, assistência social e direitos humanos.

2.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NO BRASIL

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) — Lei nº 13.146/2015, tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania plena.

A construção de uma escola inclusiva exige muito mais do que boa vontade: requer mudanças estruturais, formação docente continuada, políticas públicas eficazes e, sobretudo, a convicção de que todos os alunos têm o direito de aprender, independentemente de suas diferenças (MANTOAN, 2015).

Embora, à primeira vista, a LBI seja focada em pessoas com deficiência, ela também oferece fundamentos legais que podem beneficiar alunos com altas habilidades/superdotação, pois a legislação brasileira (como a própria Política Nacional de Educação Especial) considera esses alunos dentro do público da Educação Especial.

Conforme Prado e Tassa (2023):

Esse é um processo consideravelmente difícil para os alunos público-alvo da educação especial (PAEE), e um tanto desafiador para os professores que recebem esses alunos pela primeira vez em suas classes. Isso pode representar um indicativo de que os professores precisam ter conhecimentos sólidos sobre o tema e buscarem, na troca de experiência com outros professores, possíveis respostas para as indagações que venham a surgir. (PRADO E TASSA, 2023, p 263).

Dessa maneira reconhecimento as Altas Habilidades como deficiência para fins educacionais, e de acordo com o Decreto nº 7.611/2011 e diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, alunos com altas habilidades/superdotação são consideradas público-alvo da educação especial. Isso os inclui na proteção da LBI.

Assim, a LBI (2015) contribui ao garantir direitos educacionais também a esses estudantes, mesmo que sua condição não esteja ligada a uma deficiência física, sensorial ou intelectual tradicional.

O acesso à educação inclusiva e atendimento especializado é garantida pelo artigo 28 da LBI que trata do direito à educação, incluindo o atendimento educacional especializado (AEE); a formação de professores para lidar com as necessidades específicas desses alunos; o acesso ao currículo, à vida escolar e à aprendizagem plena, e ambientes inclusivos e livres de discriminação.

Kupfer (2010) reforça que:

A escola de nossos dias busca ser "inclusiva", supondo que bastará incluir ou pôr para dentro de seus muros uma ou outra criança diferente, quando se trata, ao contrário, de produzir profundas e estruturais mudanças, que permitam a introdução da noção de diferença em seu fundamento educativo. (KUPFER, 2010, p. 273).

Isso implica que o aluno com altas habilidades tem direito ao AEE, a adaptações curriculares e a uma educação que respeite seu potencial elevado.

Ainda para Kupfer (2005:)

O ponto de partida para articular diferença com igualdade pode ser outro: é possível afirmar que a diferença não é um desvio da norma, mas surge dela, emerge a partir da lei. A diferença precisa da igualdade, tomada agora em sua acepção de norma geral para todos, para poder se engendrar. (KUPFER, 2005, p. 20)

A LBI (2015) proíbe qualquer forma de exclusão do aluno com deficiência do sistema educacional regular. Para os alunos com altas habilidades, isso significa que eles não devem ser ignorados ou subestimulados, mas sim incluídos com estratégias adequadas para o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Embora a LBI (2015) não trate especificamente de altas habilidades, seus princípios de inclusão, equidade e respeito às diferenças respaldam práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento do potencial de todos os alunos, incluindo os superdotados, determina que os sistemas de ensino devem oferecer formação adequada aos profes-

sores, o que abrange o reconhecimento e atendimento às altas habilidades. Isso fortalece a prática docente para que esses alunos não passem despercebidos.
Pode-se disser então que a LBI (2015) contribui para a educação de alunos com altas habilidades garantindo o direito à inclusão e ao atendimento especializado; reforçando a obrigação do Estado em oferecer recursos e profissionais capacitados; reconhecendo a diversidade humana e assegurar condições equitativas de aprendizagem; respaldando legalmente as práticas educacionais que respeitam e incentivam potenciais elevados.
Sassaki (2010) afirma que:

Inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações, pequenos e grandes nos ambientes físicos como os espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meio de transportes, nos procedimentos técnicos e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também no próprio portador de necessidade especial (SASSAKI, 2010, p. 42).

Por fim, afirma-se que a construção de uma prática pedagógica inclusiva no Brasil exige que a escola veja a diversidade como um recurso e não um obstáculo, transformando barreiras atitudinais, físicas e curriculares em oportunidades de aprendizado para todos os alunos.
O desafio central é superar a falta de recursos, a formação insuficiente de professores e a infraestrutura inadequada, enquanto a possibilidade reside em criar um ambiente educativo que valorize as diferenças e garanta o direito de aprender e participar plenamente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dados do Censo Escolar de 2023 indicam que menos de 0,5% dos estudantes são identificados com AH/SD, embora pesquisas apontem que esse número possa chegar a 3% a 5%. A falta de instrumentos eficazes de identificação e a ausência de programas estruturados contribuem para essa subnotificação.
Estudos mostram que a maioria dos professores se sente despreparada para identificar e atender esses alunos. A formação inicial raramente aborda as especificidades da AH/SD e a formação continuada ainda é limitada. Além disso, há concepções errôneas sobre o perfil dos superdotados, muitas vezes associados a um desempenho acadêmico linear, o que exclui alunos com dupla excepcionalidade.
As práticas pedagógicas adotadas nas escolas brasileiras ainda são muito homogêneas e pouco desafiadoras para alunos com AH/SD. Estratégias como enriquecimento curricular, agrupamento por interesse e aceleração de estudos são previstas em diretrizes oficiais, mas pouco implementadas.
Embora haja um arcabouço legal robusto, a implementação das políticas públicas sofre com a escassez de recursos, falta de equipe multidisciplinar e ausência de centros de atendimento especializados em muitos municípios.
A análise dos dados coletados evidenciou que a implementação da prática pedagógica inclusiva no Brasil apresenta um cenário marcado por avanços significativos, mas também por desafios estruturais e formativos persistentes.
Entre os principais desafios identificados, destacam-se a formação docente insuficiente para lidar com a diversidade de necessidades educacionais, especialmente no que se refere a metodologias diferenciadas e recursos de acessibilidade.
A Falta de recursos materiais e humanos, como salas de recursos multifuncionais devidamente equipadas e a presença de profissionais de apoio escolar.
As barreiras atitudinais ainda presentes no ambiente escolar, refletindo preconceitos implícitos e a resistência à mudança de práticas tradicionais, e as limitações estruturais e logísticas, incluindo transporte escolar adaptado e adequações arquitetônicas incompletas.
Por outro lado, emergiram possibilidades concretas para o fortalecimento da educação inclusiva como a formação continuada de professores com enfoque em práticas inclusivas e ensino colaborativo; a utilização de tecnologias assistivas como ferramentas para ampliar a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência; as parcerias intersetoriais entre escolas, famílias,

universidades e órgãos governamentais, favorecendo o compartilhamento de saberes e recursos, e as práticas pedagógicas inovadoras, como a aprendizagem por projetos e metodologias ativas, que valorizam a participação de todos e a personalização do ensino.

Ao discutir esses resultados, observa-se que o êxito de uma prática pedagógica inclusiva no Brasil está intrinsecamente ligado à mudança cultural no ambiente escolar. Isso requer que gestores, professores e comunidade escolar compreendam a inclusão não apenas como uma exigência legal, mas como princípio ético e pedagógico.

Os dados também sugerem que, embora o Brasil possua um arcabouço legal robusto como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as diretrizes do MEC para a educação especial na perspectiva inclusiva, a efetivação dessas políticas demanda investimento contínuo em formação, infraestrutura e acompanhamento pedagógico.

Assim, a superação dos desafios identificados passa pela consolidação de uma prática educativa que reconheça e valorize a diversidade, garantindo que cada estudante tenha acesso, permanência e sucesso escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com AH/SD representa um desafio à altura de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. É fundamental reconhecer que a inclusão desses alunos não se resume a garantir sua matrícula em escolas regulares, mas envolve criar condições pedagógicas e institucionais que permitam o florescimento de seus talentos.

É preciso investir na formação docente, na produção de materiais pedagógicos diferenciados, na valorização da criatividade e na promoção de práticas que respeitem a singularidade dos estudantes. Para que a escola seja, de fato, inclusiva, ela deve acolher tanto a deficiência quanto a excepcionalidade.

Considera-se que a educação inclusiva, com enfoque nas altas habilidades/superdotação, evidencia que o Brasil avança no campo legal e nas políticas públicas, mas ainda enfrenta um hiato significativo entre o que está previsto nas normativas e o que se concretiza no cotidiano escolar. Embora existam leis e diretrizes que garantem o direito à educação de qualidade para todos, a efetivação dessas políticas requer a superação de barreiras que vão desde a insuficiência de formação docente até a escassez de recursos específicos.

Os desafios observados envolvem a identificação precoce e adequada dos estudantes com altas habilidades, a formação de professores para lidar com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem e a superação de estereótipos que ainda marginalizam esses alunos. Outro ponto crítico é a ausência de estratégias pedagógicas sistematizadas que potencializem as capacidades desses estudantes, promovendo o enriquecimento curricular e a ampliação de oportunidades de aprendizagem.

Por outro lado, as possibilidades são promissoras. Investir na formação continuada dos educadores, implementar práticas pedagógicas diversificadas e utilizar tecnologias digitais e assistivas de maneira intencional pode favorecer uma educação mais inclusiva. Além disso, a articulação entre escola, família e comunidade amplia as condições para que estudantes com altas habilidades desenvolvam plenamente seu potencial, não apenas no aspecto acadêmico, mas também no socioemocional.

Assim, para que a prática pedagógica inclusiva voltada às altas habilidades se fortaleça no Brasil, é fundamental que haja compromisso político, investimento constante em infraestrutura e recursos humanos, e, sobretudo, uma mudança de paradigma que enxergue a diversidade como valor central no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade e educação de superdotados. Vozes, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069/1990. MEC/SEESP, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases - LDB - Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacio-

nal. MEC/SEESP, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - Lei nº 13.146/2015. MEC/SEESP, 2015.

Censo Escolar da Educação Básica 2023. INEP/MEC. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em 05 ago. 2025

FREITAS, S. Altas Habilidades/Superdotação: um olhar sobre a formação docente. Revista Educação Especial, v. 33, n. 65, 2020.

GARDOU, C. Pensar a deficiência numa perspectiva inclusiva. Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n. 19, 2011.

GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. Contribuciones a Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v. 17, n. 1, p. 3171-3194, 2024.

KUPFER, M. C. M. Travessias Inclusão Escolar: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica Lugar de Vida São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KUPFER, M. C. M. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. Revista Educação e Realidade. v. 35, 2010, p. 265-282.

MACHADO, A. M.; ALMEIDA, I. & SARAIVA, L. F. O. (2009). Rupturas necessárias para uma prática Inclusiva. In Educação Inclusiva: experiências profissionais em psicologia. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, Brasília-DF, 2009, P. 21-36.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

PRADO, L. A.; E TASSA, K. O. M. E. Desafios e inquietações da docência: a transição de alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental. Boletim de Conjuntura (BOCA). ano V, v. 15, n.44, Boa Vista, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.8240411. Acesso em 05 ago. 2025.

RENZULLI, J. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. 2016.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UNESCO. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KEILA REGINA RAMOS GONÇALVES

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir as inovações tecnológicas e pedagógicas no contexto da Educação Infantil, com foco nas possibilidades que essas transformações oferecem para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. A inserção de tecnologias digitais e metodologias ativas tem remodelado o ambiente escolar, exigindo práticas pedagógicas mais criativas, inclusivas e reflexivas. A partir de uma abordagem qualitativa e exploratória, foram analisados documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade de São Paulo, além de produções acadêmicas recentes. Conclui-se que a inovação, quando utilizada com intencionalidade e sensibilidade pedagógica, pode potencializar o protagonismo infantil, a ludicidade e o respeito à diversidade. O uso de recursos digitais, como tablets, aplicativos educativos e plataformas interativas, tem ampliado as possibilidades de expressão, criação e registro das experiências infantis. No entanto, sua aplicação precisa estar fundamentada em princípios éticos e pedagógicos que respeitem os direitos das crianças e suas especificidades no processo de aprendizagem. Além disso, a valorização das metodologias ativas, como o trabalho por projetos, a investigação e a escuta qualificada, favorece a construção de uma educação mais democrática e centrada na criança. O estudo também destaca a importância da formação continuada dos professores e da articulação entre as áreas do conhecimento para garantir práticas inovadoras alinhadas ao desenvolvimento integral. Assim, a inovação, mais do que a simples adoção de tecnologias, implica uma mudança de concepção sobre a infância, o ensino e o papel do educador.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inovação Pedagógica. Tecnologia Educacional. Metodologias Ativas.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a base para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social da criança, sendo reconhecida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) como a primeira etapa da Educação Básica. A partir desse reconhecimento legal, as instituições educacionais passaram a ter maior responsabilidade sobre a formação integral das crianças pequenas, entendendo a infância como uma fase singular, rica em potencialidades, aprendizagens e expressões.

Nas últimas décadas, o avanço das tecnologias e a emergência de novas concepções pedagógicas têm provocado significativas mudanças nas práticas educativas. A sociedade contemporânea, marcada pela fluidez das informações, pela presença constante de dispositivos digitais e pela crescente interatividade entre sujeitos e mídias, tem impactado diretamente o cotidiano das crianças e, consequentemente, o ambiente escolar. Assim, torna-se indispensável repensar as formas tradicionais de ensinar e aprender, buscando estratégias que dialoguem com as novas linguagens, interesses e formas de interação do público infantil.

No cenário atual, é fundamental refletir sobre como as inovações tecnológicas e pedagógicas podem ser integradas à Educação Infantil de forma ética, crítica e sensível às necessidades das crianças. A educação inovadora vai além da presença de equipamentos eletrônicos em sala de aula: trata-se de uma reorganização dos tempos, espaços, materiais e relações, considerando as múltiplas linguagens e experiências infantis. A inovação, neste contexto, não se limita ao uso de ferramentas digitais, mas envolve também uma nova postura pedagógica, centrada na escuta, no respeito à infância e na valorização da curiosidade, do brincar e da convivência.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, reforça essa perspectiva ao apresentar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, entre eles: conviver, brincar, participar, explorar,

expressar e conhecer-se. Esses direitos devem ser garantidos por meio de práticas educativas que reconheçam a criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos, interpretar o mundo e interagir com o outro de maneira significativa. Nesse sentido, a inovação pedagógica assume um papel essencial ao propor metodologias que favoreçam o protagonismo infantil e a construção coletiva de saberes.

Outro aspecto importante a ser considerado é o papel do professor frente às transformações tecnológicas e pedagógicas. O educador da contemporaneidade precisa ser mais do que transmissor de conteúdos: deve assumir o papel de mediador, pesquisador e organizador de experiências. Sua formação contínua, sua abertura ao diálogo com as crianças e sua capacidade de planejar práticas flexíveis e contextualizadas são fundamentais para que as inovações não se limitem ao discurso, mas se traduzam em ações concretas no cotidiano escolar.

Além disso, é necessário compreender que a integração das tecnologias na Educação Infantil deve ser feita com cautela e intencionalidade. A criança pequena aprende por meio da ação, da experimentação, do corpo em movimento, da imaginação e da afetividade. O uso de recursos digitais, portanto, deve estar a serviço da ampliação das possibilidades expressivas, comunicativas e criativas da criança, sem substituir as interações humanas, o brincar simbólico e o contato com a natureza e os materiais concretos.

Este estudo busca, portanto, analisar como a tecnologia e as metodologias ativas podem contribuir para uma Educação Infantil mais significativa, respeitando as diretrizes legais e os princípios do desenvolvimento infantil. A proposta é compreender a inovação como um processo pedagógico que valoriza a diversidade, promove a equidade e reconhece as crianças como protagonistas de sua própria aprendizagem. Para tanto, serão discutidas, nos capítulos seguintes, as possibilidades de uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar e as contribuições das metodologias ativas para a construção de uma prática educativa mais sensível, democrática e transformadora.

2. A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença das tecnologias digitais no cotidiano infantil é uma realidade. Desde cedo, as crianças têm contato com telas, aplicativos e recursos audiovisuais. No entanto, o uso dessas tecnologias no contexto educativo precisa ser mediado por princípios pedagógicos claros, respeitando o direito da criança ao brincar, explorar e se expressar livremente. De acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), o uso de mídias e tecnologias deve ser orientado para ampliar as formas de comunicação, expressão e produção de sentido das crianças. Ferramentas como tablets, câmeras fotográficas e aplicativos de criação podem ser utilizadas para registrar vivências, promover narrativas, estimular a imaginação e favorecer a autoria infantil. Tais ferramentas, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, permitem o fortalecimento da escuta e da documentação das aprendizagens, além de possibilitar a construção de vínculos entre as experiências escolares e a cultura digital que já faz parte do universo das crianças.

Contudo, a utilização desses recursos exige formação continuada dos professores, planejamento coletivo e intencionalidade pedagógica. A tecnologia deve ser vista como meio e não como fim. Deve estar a serviço da educação e do desenvolvimento infantil, e não substituir as interações humanas, o brincar simbólico, os jogos motores e as descobertas espontâneas. Como afirma Moran (2015), "a tecnologia por si só não melhora a educação. O que a transforma é a forma como a utilizamos, com que objetivos, metodologias e valores ela é incorporada à prática pedagógica" (p. 17). Nesse sentido, cabe ao educador o papel de mediador crítico, capaz de selecionar e adaptar os recursos de acordo com o contexto e as necessidades do grupo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) orienta que o uso das tecnologias na Educação Infantil deve respeitar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, especialmente os direitos de brincar, participar, explorar e expressar-se. Tais direitos são ameaçados quando a tecnologia é utilizada de forma excessiva, substitutiva

ou desvinculada das experiências significativas da infância. Segundo Kramer (2007), a escola precisa compreender que a criança pequena aprende por meio da experiência concreta, da corporeidade e da relação com o outro. Nesse sentido, a tecnologia deve ser integrada de maneira sensível ao cotidiano escolar, sem desvalorizar o brincar livre, o contato com a natureza e a espontaneidade das relações.

Um dos principais riscos do uso inadequado das tecnologias na Educação Infantil é o reforço de práticas instrucionais e passivas, em que a criança é reduzida a espectadora, perdendo a oportunidade de agir, criar e experimentar. Segundo Barbosa (2010), "as tecnologias não podem ser utilizadas como instrumento de controle ou substituição do papel do educador, mas como mediadoras de experiências culturais e cognitivas" (p. 89). Isso significa que, ao propor o uso de recursos digitais, o professor deve se preocupar em preservar a centralidade da criança no processo de aprendizagem, estimulando sua participação ativa e sua capacidade de significar o mundo.

Além disso, é necessário compreender que o acesso desigual às tecnologias também representa um desafio para a inclusão digital nas instituições públicas de Educação Infantil. Muitas escolas da rede pública, especialmente em regiões periféricas, ainda enfrentam dificuldades estruturais, como a ausência de internet estável, a escassez de equipamentos e a falta de formação dos educadores. De acordo com a pesquisa TIC Educação (2023), apenas 47% das escolas públicas de Educação Infantil possuem infraestrutura digital adequada, o que limita o uso das tecnologias de forma planejada e pedagógica. Essa realidade exige políticas públicas que garantam a equidade no acesso e o suporte técnico-pedagógico para as unidades escolares.

Outro ponto a ser considerado é a concepção de infância presente na abordagem tecnológica adotada pelas instituições. A pedagogia da escuta, proposta por Rinaldi (2012), inspirada na experiência das escolas de Reggio Emilia, propõe que as tecnologias digitais sejam utilizadas como ferramentas de documentação, expressão e criação, e não como meios de controle ou antecipação de aprendizagens formais. A autora ressalta que "as tecnologias devem ser parte do processo de construção do conhecimento, e não um fim em si mesmas" (RINALDI, 2012, p. 54). Isso significa que a sua utilização deve respeitar o tempo e os interesses das crianças, promovendo experiências estéticas, sensoriais e investigativas. As práticas pedagógicas que integram tecnologia e ludicidade podem, quando bem planejadas, favorecer aprendizagens significativas e inclusivas. Por exemplo, o uso de aplicativos de desenho digital, gravação de histórias ou produção de vídeos curtos permite às crianças registrarem suas experiências, narrar suas próprias vivências e compartilhar conhecimentos com os colegas. Esses recursos, quando articulados ao projeto pedagógico da unidade, contribuem para a ampliação das linguagens e o fortalecimento do protagonismo infantil. Segundo Almeida (2019), "o uso das tecnologias digitais, em sintonia com os projetos desenvolvidos pelas crianças, amplia suas possibilidades expressivas e reforça a noção de autoria, tão fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia" (p. 102).

Por outro lado, é importante estabelecer critérios claros sobre o tempo de exposição às telas e os tipos de conteúdo utilizados. A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019) recomenda que crianças até 2 anos não sejam expostas a telas, e que as crianças de 2 a 5 anos tenham tempo limitado e supervisionado de uso, com conteúdo de qualidade e sempre com a mediação de um adulto. Embora essas orientações estejam voltadas ao contexto familiar, elas devem ser consideradas também no ambiente escolar, de forma que o uso das tecnologias respeite os aspectos do desenvolvimento infantil e não comprometa outras experiências essenciais, como o movimento, o brincar ao ar livre e o convívio social.

Nesse contexto, a formação dos professores assume papel estratégico. É preciso que os profissionais da Educação Infantil compreendam a função pedagógica das tecnologias, conheçam suas possibilidades e limitações, e estejam aptos a realizar escolhas fundamentadas. Como destaca Kenski (2012):

"o desafio da formação docente está em desenvolver a capacidade de pensar a tecno-

logia como aliada, e não como substituta da ação educativa. Trata-se de formar professores críticos, criativos e reflexivos, capazes de reinventar sua prática com base nas necessidades reais de seus alunos" (p. 65).

Para além da formação técnica, é necessário promover uma cultura de pesquisa e colaboração nas escolas, incentivando o compartilhamento de experiências e o planejamento coletivo. A tecnologia, nesse sentido, pode também ser utilizada como instrumento de articulação entre os diferentes atores da comunidade educativa — crianças, educadores, famílias e gestores — criando redes de diálogo, escuta e participação. A documentação pedagógica digital, por exemplo, permite que as famílias acompanhem o cotidiano das crianças, favorecendo a transparência e o vínculo entre a escola e o lar.

Dessa forma, compreende-se que a presença das tecnologias digitais na Educação Infantil deve ser orientada por uma perspectiva pedagógica humanizadora, que reconheça as crianças como sujeitos de direitos, criadores de cultura e protagonistas de suas aprendizagens. Não se trata apenas de introduzir novos recursos, mas de repensar os objetivos, os métodos e as finalidades da ação educativa à luz dos desafios do século XXI. O papel do educador é essencial nesse processo, atuando como mediador, pesquisador e articulador de experiências significativas. É necessário, ainda, o compromisso das políticas públicas em garantir infraestrutura adequada, formação contínua e apoio institucional às escolas, de modo que todas as crianças possam ter acesso a uma educação inovadora, democrática e transformadora.

3. METODOLOGIAS ATIVAS E PRÁTICAS INOVADORAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

As inovações pedagógicas também se expressam por meio de metodologias ativas, que colocam a criança como sujeito do seu processo de aprendizagem. Essas metodologias valorizam a curiosidade, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a cooperação. No contexto da Educação Infantil, tal abordagem adquire uma dimensão ainda mais significativa, pois dialoga com a natureza investigativa e exploratória da criança, reconhecendo-a como um ser potente, criador e construtor de sentidos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabelece os cinco campos de experiências — "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" — como eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil. Esses campos são pensados a partir das interações e das brincadeiras, pilares fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Segundo a BNCC (2017),

"as experiências vividas pelas crianças são essenciais para sua constituição como sujeitos, e devem ser diversificadas, lúdicas e significativas, promovendo a ampliação de saberes, práticas sociais e culturais" (BRASIL, 2017, p. 36).

Nesse sentido, as metodologias ativas ganham destaque por propiciarem contextos em que as crianças possam agir sobre o ambiente, investigar, levantar hipóteses, testar ideias e construir significados coletivamente. Para Silva (2019), metodologias ativas são estratégias que invertem a lógica tradicional da transmissão de conhecimento, priorizando a participação efetiva do aluno no processo de aprendizagem. No caso da Educação Infantil, trata-se de favorecer situações em que a criança possa, com mediação sensível do educador, experienciar, experimentar, manipular e transformar os objetos e os espaços à sua volta.

Projetos investigativos, rodas de conversa, oficinas, vivências ao ar livre e atividades com materiais não estruturados são exemplos de práticas inovadoras que promovem a autonomia, o protagonismo e a autoria. Essas práticas são pautadas em contextos reais, no cotidiano e nos interesses das crianças, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e situada. Conforme defendido por Malaguzzi (1999), um dos criadores da abordagem de Reggio Emilia, "a criança tem cem linguagens", ou seja, múltiplas formas de expressar-se, conhecer e comunicar-se com o mundo. Essa multiplicidade deve ser acolhida e cultivada pela escola, não restringida ou formatada. Dessa forma, as me-

todologias ativas se entrelaçam com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — ao proporcionarem experiências que valorizam a escuta, o respeito à diversidade e a coautoria das crianças no processo educativo. Segundo Oliveira (2012):

"a escuta atenta do professor, seu olhar investigativo e a capacidade de planejar a partir das hipóteses e perguntas das crianças são elementos centrais para a construção de uma prática pedagógica ativa e significativa" (p. 121).

Além disso, a utilização de materiais não estruturados, como tecidos, caixas, galhos, conchas, entre outros, permite às crianças explorarem livremente suas possibilidades criativas. Ao contrário dos brinquedos prontos e com funções pré- definidas, esses materiais instigam a imaginação e a liberdade de uso. Segundo Vecchi (2013), "materiais abertos desafiam o pensamento e alimentam a linguagem estética das crianças, pois exigem delas escolhas, decisões e interpretações" (p. 88). Esse tipo de proposta rompe com a lógica da padronização e favorece a personalização da aprendizagem, um dos princípios das práticas pedagógicas contemporâneas.

É importante destacar que a adoção de metodologias ativas na Educação Infantil exige a reconstrução do papel do professor. Ele deixa de ser o centro do processo e torna-se mediador, observador e pesquisador da infância. Essa mudança demanda formação contínua, reflexão coletiva e abertura para o novo. De acordo com Nóvoa (1999), "não se muda a escola sem mudar os professores. Não se muda os professores sem transformar suas formas de trabalhar, de interagir, de pensar e sentir a educação" (p. 35). Portanto, a valorização das metodologias ativas requer também um investimento institucional na formação docente crítica e reflexiva.

A interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo entre educadores são fundamentais para sustentar essas inovações, que demandam sensibilidade, escuta ativa e comprometimento com uma prática educativa transformadora. Trabalhar com projetos interdisciplinares, por exemplo, permite conectar os campos de experiências da BNCC com temas reais e complexos do cotidiano, mobilizando diferentes saberes e linguagens. Além disso, a construção coletiva do conhecimento entre educadores enriquece a prática, favorecendo a escuta mútua e a articulação entre teoria e prática.

Outro ponto importante diz respeito à organização dos tempos e espaços escolares. As metodologias ativas exigem uma flexibilidade maior na rotina e na disposição dos ambientes. Espaços amplos, diversos, esteticamente preparados e acessíveis estimulam a autonomia das crianças e possibilitam escolhas conscientes. Segundo Gandini (2004), "o ambiente é o terceiro educador" — ou seja, o espaço pedagógico comunica intenções, valores e possibilidades educativas. Um ambiente que convida à exploração, à experimentação e ao diálogo é essencial para o desenvolvimento de práticas inovadoras.

No entanto, implementar metodologias ativas na Educação Infantil também implica enfrentar desafios. Entre eles, destaca-se a pressão por resultados imediatos, o excesso de burocratização, a padronização das avaliações e a resistência de parte das equipes pedagógicas. Muitas vezes, as inovações são confundidas com improvisações ou vistas como perda de tempo em relação aos "conteúdos". Essa visão reducionista ignora que o desenvolvimento infantil ocorre de forma global e integrada, sendo profundamente influenciado pelas experiências vividas nas interações e nas brincadeiras. Para Barbosa (2010), "a educação infantil não deve ser medida apenas por aquilo que é ensinável, mas pelo que é experienciado, vivido e construído coletivamente" (p. 95).

Nesse sentido, é urgente fortalecer uma cultura pedagógica que valorize a infância como tempo de ser e estar, e não como mera preparação para etapas futuras da escolarização. As metodologias ativas contribuem para essa perspectiva ao promoverem um ambiente educativo que reconhece o saber da criança, legitima suas perguntas e a convida a construir conhecimento por meio da experiência, do erro, da dúvida e da colaboração.

Por fim, vale ressaltar que as metodologias ativas não são receitas prontas, mas orien-

tações pedagógicas que devem ser adaptadas ao contexto, ao território e ao grupo de crianças. A escuta sensível, o planejamento intencional e a observação contínua são essenciais para garantir que as propostas façam sentido para as crianças e contribuam de fato para seu desenvolvimento integral.
Portanto, inovar pedagogicamente por meio das metodologias ativas é um convite ao educador para sair da zona de conforto, repensar seu papel e construir uma prática em constante movimento, pautada pelo respeito à infância, pela potência das experiências e pelo compromisso com a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil vive um momento de transformações profundas, marcado pelo avanço das tecnologias digitais e pela emergência de novas abordagens pedagógicas que colocam a criança no centro do processo de aprendizagem. As inovações tecnológicas e metodológicas, quando integradas de forma crítica, ética e sensível ao contexto da infância, têm potencial para enriquecer significativamente as experiências educativas, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e fortalecendo seus direitos de aprender, brincar, conviver e se expressar.
Ao longo deste artigo, refletimos sobre duas dimensões centrais da inovação na Educação Infantil: o uso intencional das tecnologias digitais e a implementação de metodologias ativas. Ambas as frentes exigem do educador uma postura investigativa, mediadora e reflexiva, além de uma compreensão profunda das necessidades, interesses e ritmos das crianças pequenas. Mais do que introduzir equipamentos ou adotar novas estratégias, inovar na Educação Infantil significa transformar concepções, reorganizar tempos e espaços, promover a escuta ativa e reconhecer o brincar e a experimentação como formas legítimas de aprendizagem.
As tecnologias digitais, quando bem orientadas, podem funcionar como ferramentas para documentar experiências, favorecer a expressão infantil, ampliar as linguagens e aproximar a escola da cultura contemporânea. No entanto, seu uso deve ser sempre pautado pelos princípios da ludicidade, da interação e da proteção da infância, evitando práticas que substituam o contato humano, o brincar espontâneo ou que reforcem a passividade diante das telas. É essencial garantir que as tecnologias estejam a serviço da criança — e não o contrário.
Da mesma forma, as metodologias ativas se apresentam como alternativas potentes às práticas escolares tradicionalmente centradas no adulto. Projetos investigativos, oficinas, vivências ao ar livre, uso de materiais não estruturados e rodas de conversa favorecem a autonomia, o pensamento crítico, a curiosidade e a autoria infantil. Essas práticas desafiam a estrutura rígida da rotina escolar e exigem dos educadores abertura ao novo, planejamento intencional e trabalho colaborativo. Elas também requerem um ambiente educativo preparado, esteticamente instigante e acolhedor, que valorize o corpo, os sentidos, a imaginação e as múltiplas linguagens das crianças.

Contudo, é necessário reconhecer que o caminho da inovação não está isento de obstáculos. Limitações estruturais, falta de formação continuada, resistência às mudanças e desigualdade no acesso às tecnologias são desafios concretos enfrentados pelas instituições de Educação Infantil, sobretudo na rede pública. Portanto, para que as inovações tecnológicas e pedagógicas se efetivem, é imprescindível o apoio das políticas públicas, o investimento em formação docente, a garantia de infraestrutura adequada e a valorização da escuta e da autonomia das equipes pedagógicas.
Concluímos que inovar na Educação Infantil é, sobretudo, acreditar no poder transformador das experiências vividas pelas crianças. É reconhecer que elas são sujeitos de direitos, capazes de pensar, sentir, criar e construir conhecimentos significativos a partir do mundo que as cerca. Assim, uma educação inovadora é aquela que se compromete com uma prática humanizadora, democrática, inclusiva e sensível à infância — uma infância viva, ativa, potente e plural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de.

Tecnologias e infância: desafios e possibilidades para a educação infantil. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Org.). Ensino na Educação Infantil: diálogos com a BNCC. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 91–106.
BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Planejar na educação infantil: intencionalidade e compromisso ético. Porto Alegre: Penso, 2010.
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 21 jun. 2025.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO. Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/. Acesso em: 21 jun. 2025.
GANDINI, Lella. The environment is the third teacher. In: HENDRIX, Elizabeth; EDWARDS, Carolyn Pope. Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education. New York: Teachers College Press, 2004. p. 149–164.
KENSKI, Vani Moreira. Tecnologia e ensino presencial e a distância. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: desafios para a educação infantil. In: KRAMER, Sonia (Org.). Por entre as pedras: articulações entre educação infantil e o ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2007. p. 11–26.
MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 1999.
p. 21–35.
MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.
NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
RINALDI, Carla. In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. London: Routledge, 2012.
SILVA, Marco Antônio da. Metodologias ativas para uma educação inovadora. São Paulo: Loyola, 2019.
SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA – SBP. Manual de orientação: Saúde de crianças e adolescentes na era digital. Rio de Janeiro: SBP, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br. Acesso em: 21 jun. 2025.
TIC EDUCAÇÃO. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras – 2023. Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: https://cetic.br/. Acesso em: 21 jun. 2025.
VECCHI, Vea. Arte e criatividade em Reggio Emilia: o papel das oficinas na educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

RELAÇÃO ESCOLA E FAMILIAS: A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

KELLY VIMER VIRÍSSIMO

RESUMO
O assunto do presente artigo diz respeito a breves considerações sobre Psicopedagogia, especialmente sobre Psicopedagogia Clínica. A Psicopedagogia Clínica busca a investigação da etiologia e a intervenção nos problemas de aprendizagem, buscando a sua compreensão (Matos, 2009).Como método destacamos que essa pesquisa é qualitativa, de campo e descritiva, por meio do relato da prática supervisionada de Psicopedagogia clínica. A prática supervisionada ocorreu de Agosto 2024 a Novembro 2024 com dois encontros semanais de segunda- feira e quarta-feira de 2 horas, com duração total de 50 horas no diagnóstico, e 50 horas no tratamento, transcorridos em 04 meses. O objetivo do presente estudo é: Descrever a prática supervisionada em Psicopedagogia clínica na condição de estudante de especialização em Psicopedagogia: Clínica, Institucional e Hospitalar. trabalho concluímos que aprender urgentemente é “ouvir mais”. A escola precisa ouvir mais! As famílias ouvir mais! Os órgãos de competências, ouvir mais! Enfim todos nós devemos ser parceiros e se concentrar na aprendizagem das crianças. Hoje a sociedade necessita de pessoas que trabalham em grupo, que sejam capazes de se articular em conjunto e na escola não é diferente. Assim, destacamos que a cidadania de maneira digna e melhorada comparada à qualidade de vida pode contribuir sobremaneira em contextos de atendimento psicopedagógico.
Palavras-chave: Psicopedagogia; família; escola; sociedade.

1- Introdução

O assunto do presente artigo diz respeito a breves considerações sobre Psicopedagogia, especialmente sobre Psicopedagogia Clínica. A Psicopedagogia Clínica busca a investigação da etiologia e a intervenção nos problemas de aprendizagem, buscando a sua compreensão (Matos, 2009). O motivo da escolha dos temas abordados no artigo resulta dos aspectos analisados no estudo de caso, no qual será fundamental realizar um aprofundamento teórico para a compreensão do caso estudado.

A família é o grupo primário do qual o indivíduo participa, sua dinâmica impõe determinados tipos de vínculos particulares, vínculos esses que irão interferir na formação da identidade do sujeito, somando-se aos fatores genéticos e sociais, como também na sua modalidade de aprendizagem, que vai se formando de acordo com as primeiras aprendizagens no âmbito familiar, sendo modelada ao longo da vida. O presente artigo aborda sobre a importância do contexto educacional, e quais influências que o ambiente familiar pode provocar no ensino aprendizagem, numa visão psicopedagógica (Almeida, 2011).

Segundo FERNANDEZ (1990), a origem do problema de aprendizagem não se encontra na estrutura individual. O sintoma se ancora em uma rede particular de vínculos familiares, que se entrecruzam com uma também particular estrutura individual. Assim estudos destacam a influência das relações familiares na aprendizagem, e que o sucesso escolar depende da harmonia entre a família, a aprendizagem e as emoções. Sendo assim, nos indagamos: De que maneira o especialista em Psicopedagogia deve conduzir seus atendimentos durante a prática supervisionada específica da clínica?

Como método destacamos que essa pesquisa é qualitativa, de campo e descritiva, por meio do relato da prática supervisionada de Psicopedagogia clínica. A prática supervisionada ocorreu de agosto 2024 a novembro 2024 com dois encontros semanais de segunda-feira e quarta-feira de 2 horas, com duração total de 50 horas no diagnóstico, e 50 horas no tratamento, transcorridos em 04 meses. Os atendimentos clínicos ocorreram em uma clínica particular dentro de uma Instituição de Ensino Superior Privada, que atende o público em geral, localizada na Região Leste de São Paulo.

Totalizamos 23 sessões especificamente do diagnóstico psicopedagógico, da paciente de

dezessete anos de idade, onde iremos descrever a prática.

O estágio supervisionado oportuniza a prática das teorias e conhecimentos adquiridos durante o curso de Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar. Ao desenvolver este trabalho, podemos observar, analisar e desta forma melhor compreender a aprendizagem de um sujeito com dificuldades de aprendizagem, bem como, este sujeito vencer os obstáculos que surgem durante este processo.

Como justificativa, este trabalho ressalta a importância do estágio, a necessidade e a presença de um psicopedagogo e como pode intervir junto aos professores para sanar dificuldades no aprendizado de um aluno. Conforme parecer do CNE/CP 28/2001, a atuação supervisionada "é entendida como tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma prática ou ofício". "Pelo exercício direto, ou seja, pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado".

A atuação supervisionada é uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico. Nesse sentido deve ser previsto tempo suficiente para a realização das atividades de planejamento, avaliação e intervenção nos diferentes espaços de atuação do psicopedagogo. Por ser o momento da atuação supervisionada extremamente importante, é essencial que a instituição disponibilize os espaços para sua efetivação, por meio de convênios e parcerias com instituições.

A atuação supervisionada deve contar com o acompanhamento de um professor supervisor, com experiência comprovada na área da Psicopedagogia, responsável direto pelas atividades. A elaboração de registros próprios, de prontuários e de relatórios deve ser orientada por princípios éticos fazendo parte da rotina do aluno.

Portanto, sabe-se que a família e escola devem caminhar juntas para lidar com as dificuldades apresentadas pelo aluno, no entanto, temos como auxílio o trabalho do psicopedagogo, sendo um mediador entre a escola e família. Buscando contribuir para amenizar as dificuldades apresentadas de ambas as partes. O objetivo do presente estudo é: Descrever a prática supervisionada em Psicopedagogia clínica na condição de estudante de especialização em Psicopedagogia: Clínica, Institucional e Hospitalar.

2- A importância da família no processo de aprendizagem da criança

FERNANDEZ (1991), ao analisar a família, considera simultaneamente três níveis: o nível individual centrando-se no paciente, com sua particular inter-relação organismo-corpo- inteligência- desejo; o nível vincular, focalizado na modalidade de circulação do conhecimento e da informação entre membros da família e o nível dinâmico, aquele destinado a esclarecer o sistema de papéis necessários para o funcionamento e manutenção da estrutura familiar e os modelos de interação possíveis. Esses três níveis mostram que as relações se dão de modo que uma pessoa alimente determinado comportamento em outra, que como analogia faz parte de uma corrente.

ZIMERMAN (2000), ao falar sobre família, enfatiza que não existe uma família perfeitamente sadia á relatividade dos critérios referentes a sadio e patológico, mas enumera algumas características que deverão estar presentes nas famílias consideradas como suficientemente sadias. São elas: predominância da harmonia, uma atmosfera sadia entre as pessoas, que possibilita um crescimento de cada um e de todos. Os pais servem como modelo de identificação para os filhos. Portanto, é fundamental que haja coerência entre o que dizem, fazem e o que realmente são, deixando clara a delimitação de papéis e funções de cada um, bem como o reconhecimento das diferenças existentes entre as pessoas. Só dessa forma estará presente o sentimento de empatia tão necessário á estruturação familiar.

O aprender e o ensinar são funções básicas da família, desta forma os modos como á família vive momentos de mudanças, mortes, nascimentos, crises ou conflitos marcam

características da modalidade de aprendizagem da criança. O que ocorre é que na maioria das vezes, os pais realizam idealização dos filhos, e estes se vêem constrangidos a corresponderem, promovendo conflitos e crises no sistema familiar.
Durante a vida escolar da criança, desde a educação infantil, até a série mais avançada, existem determinantes que podem influenciar significativamente o seu rendimento, bem como o desenvolvimento de sua moralidade. Dentre outros, destacamos o papel da família no acompanhamento do desempenho escolar do filho e as manifestações mais comuns, caracterizadas como formas de participação na vida escolar dos filhos. O conceito familiar tem evoluído ao longo dos tempos, e sofrido transformações que ocorrem devido ás mudanças sociais, culturais, econômicas, políticas, religiosas e tecnológicas. SILVA (2005, p.15).

Essas variáveis ambientais determinam além de distintas estruturas e composição da família, as interferências no desempenho escolar.

As famílias facilitadoras da autoria de pensamento mostram características marcadamente autoritárias, como: permissão busca e valorização da diferença; possibilidade e promoção de escolha por parte do aprendente, diferente da dos ensinantes. Nessas famílias, a diferença não é entendida como um ataque ao outro e a diferença é trabalhada com base no afeto positivo, ou seja, é possível opinar e discordar sem causar conflito. MUNHOZ, (2007, p.152):

Essa afirmação acima justifica a necessidade de destacar a família como o principal grupo onde o sujeito está inserido, porque os principais ensinantes são os pais. O modo de aprender pode se dar de acordo com os vínculos estabelecidos com a forma que circula o conhecimento na família. O psicopedagogo deverá captar essa dinâmica familiar, observar como o paciente é visto pela família, como todos lidam com as situações divergentes, se esse sujeito manifesta os seus sentimentos ou opiniões e se é ouvido. Para que a pessoa se considere autora do seu pensamento, é necessário que lhe seja oferecida a oportunidade para que possa experienciar novas situações, correr riscos de forma saudável. Desde criança, por meio das brincadeiras, jogos e contato com os objetos do mundo que a rodeia, essa possibilidade pode se concretizar ou não, dependendo da permissão que lhe for dada pelos pais. Só dessa forma, poderá enfrentar os obstáculos e, com o apoio necessário, construir uma autoestima positiva, baseada na confiança em si mesma. Contudo, se diante do erro, ela for recriminada frequentemente e se esses erros são sempre realçados em detrimento dos acertos, descobrirem algo pode se tornar sinônimo de castigo e repreensão e, portanto, de algo que gera sofrimento. O problema de aprendizagem pode ser originado do fato do sujeito não confiar na sua capacidade e, consequentemente, não ter autoria de pensamento. Na maioria das vezes, fica fixado no resultado e não no processo como um referencial para o seu crescimento. Portanto, o significado dado á aprendizagem pelo grupo familiar, o modo como os ensinantes desejam essa criança como aprendente, irão influenciar na construção da modalidade de aprendizagem.
A autoria de pensamento é condição para a autonomia e a autonomia favorece a autoria. A dificuldade de aprendizagem pode ser a causa de um transtorno específico por parte do sujeito ou uma linguagem para dar conta de um meio familiar disfuncional. A discriminação de um polo ou outro para compreensão de como ocorre a aprendizagem do paciente é um dos principais objetivos do diagnóstico psicopedagógico. As coerções excessivas e as mensagens negativas só servirão para exacerbar os conflitos, ao passo que o sujeito precisa, nesse momento, de um suporte afetivo dos pais e pessoas que o rodeiam, para que possa se sentir seguro, para enfrentar os obstáculos, e, consequentemente, motivado.
Para MUSSEM (1970) e outros, a influência do lar é sumamente importante para o crescimento emocional da criança, dada a importância das primeiras experiências. Se estas forem saudáveis, a criança terá segurança, fará uma avaliação realista do seu valor, de suas forças e de suas limitações. Aceitará a si mesma pelo que é, e estando livre de angústia, poderá empregar constru-

tivamente suas energias a fim de solucionar problemas.
Os pais podem influenciar no aprendizado de seus filhos através de atitudes e valores que passam a eles.
Muitas vezes a dificuldade de aprendizagem acarretam efeitos emocionais, agravando o problema. Se seu rendimento escolar for sofrível, a criança talvez seja vista como um fracassado pelos professores ou colegas, e até pela própria família". Infelizmente, muitas crianças desenvolvem autoestima negativa, que agrava a uma situação e que poderia ser evitada, com auxílio da família e de uma escola adequada. Afinal, é essencial que a criança receba apoio dos pais para um resultado satisfatório. POLITY (2001, p.27).

O berço familiar e a escola são grandes contribuidores para o processo de formação da moralidade infantil, do desenvolvimento social, cognitivo e emocional. Caracteriza-se, portanto, como instituições responsáveis pela educação do indivíduo, com papeis e tarefas definidas socialmente. Nesse sentido, a família deve ter participação efetiva em todos os aspectos da vida escolar da criança, tanto no comprimento das normas escolares, quanto no respeito para com o outro na sociedade e seu entorno.
Segundo VYGOSTSKY (1988) ao considerar a aprendizagem como profundamente social, afirma que quando os pais ajudam e orientam a criança desde o início de sua vida, dão a ela uma atenção social mediada, e assim desenvolvem um tipo de atenção de seu ambiente. Tal consideração se baseia no fundamento de que

> o homem torna-se humano, apropriando-se da humanidade produzindo historicamente.

3. ESCOLA, FAMILIA E SOCIEDADE

A formação integral de um cidadão não se dá de forma isolada. Ela é resultado da interação constante entre três instâncias fundamentais: a família, a escola e a sociedade. Cada uma desempenha um papel único e complementar na construção de valores, conhecimentos e atitudes que formam indivíduos conscientes, críticos e responsáveis. A família é o primeiro espaço de socialização e afeto. É nela que a criança aprende valores, hábitos, comportamentos e formas de se relacionar com o mundo. Uma família presente colabora diretamente com o sucesso escolar e o bem- estar emocional dos filhos.
A escola e a família são fundamentais na educação e no processo de ensino e aprendizagem de um indivíduo. Brandão (1981) enfatiza a ideia de que a educação não acontece apenas dentro dos muros da escola, mas que ela está presente em todos os aspectos da vida cotidiana. Ele sugere que aprendemos e ensinamos constantemente, em diferentes contextos, e que essa troca e interação é parte fundamental da nossa existência. Assim, a família, como primeira instância socializadora, ensina valores e tradições, enquanto a escola complementa essa formação ao transmitir normas e habilidades sociais.
Dessa forma, ao entrar na escola, a criança leva experiências prévias que podem ser reforçadas ou contestadas no novo ambiente. A colaboração entre as duas maiores instâncias socializadoras – escola e família -, é crucial para garantir uma educação de qualidade e um desenvolvimento harmonioso. Assim, tanto família quanto escola influenciam o aprendizado e o comportamento do sujeito ao longo de sua formação. A integração dos conhecimentos e experiências adquiridos em casa e na escola potencializa o aprendizado e ajuda a construir uma base sólida para o futuro. A aprendizagem exerce papel fundamental no processo de desenvolvimento do ser humano. Quando um indivíduo aprende, ele elabora uma representação pessoal acerca da realidade em que está inserido, vivenciando um processo de construção social do conhecimento. No entanto, nem sempre esse processo acontece de modo fácil e tranquilo (Costa, 2021, p.16).
A dinâmica familiar exerce uma influência preponderante na facilitação do processo de aprendizado de crianças e jovens, manifestando-se de diversas formas. Entretanto, a relação entre os sistemas familiar e escolar não está isenta de desafios. Muitas vezes, as expectativas e as práticas adotadas por cada um desses contextos podem estar em

desacordo, resultando em uma comunicação ineficaz e na fragmentação do processo educativo. Nessa perspectiva, torna-se imperativo que haja uma articulação efetiva entre família e escola, com vistas a maximizar os benefícios do aprendizado e a superar as barreiras que emergem dessa interface.

A cooperação entre a família e a escola é essencial para o desenvolvimento completo dos indivíduos, englobando tanto o sucesso nos estudos quanto a formação de cidadãos ético e responsáveis. Essa combinação resulta em um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem, onde as expectativas e valores da família se conectam com os objetivos educacionais da escola.

Portanto, é crucial adotar estratégias que fortaleçam essa parceria, o que inclui estabelecer canais eficazes de comunicação e promover atividades em conjunto. 6 Dessa maneira, o presente trabalho busca debater e refletir acerca da necessidade de um relacionamento saudável entre família e escola com base em seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o artigo aborda esses processos a partir de uma pesquisa bibliográfica, na qual foram identificados e consultados nove artigos científicos que abordam essa temática nos últimos vinte anos, para objeto de estudo. O ponto de partida para essa análise se deu pela necessidade de entender os diferentes fatores presentes, tanto no ambiente familiar quanto escolar, que podem exercer uma influência, seja ela positiva ou negativa, no processo de ensino e aprendizagem. A relação entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois a colaboração entre esses dois ambientes fortalece o aprendizado e a socialização.

A escola é o ambiente onde o conhecimento formal é construído e onde o aluno convive com a diversidade, aprende a argumentar, questionar e respeitar o outro. Desenvolve competências cognitivas, sociais e éticas. Promove a inclusão, a igualdade e o pensamento crítico. Deve manter diálogo constante com a família e estar atenta às demandas sociais. A sociedade oferece o contexto em que a escola e a família estão inseridas. Ela influencia comportamentos, normas, valores e oportunidades, assim pode ser uma aliada na formação cidadã por meio de políticas públicas, mídia, cultura, instituições e exemplos sociais, precisa garantir acesso à educação de qualidade, saúde, segurança e direitos básicos.

4. CONCLUSÃO

A relação entre escola e sociedade deve ser de diálogo, parceria e transformação. A escola tem a missão de preparar indivíduos para a vida em sociedade, e a sociedade precisa valorizar e apoiar a educação como ferramenta de mudança. Somente com essa união será possível construir uma sociedade mais justa, consciente e humana. Se pudesse medir as forças entre elas, seriam imbatíveis e incalculáveis na formação do caráter, do homem e do ser humano. Seria muito mais fácil da humanidade controlar a fome, a guerra, as doenças, as discórdias, se tanto a escola quanto as famílias aprendessem que juntas elas são essenciais. Mas diante do exposto, neste trabalho concluímos que aprender urgentemente é “ouvir mais”. A escola precisa ouvir mais! As famílias ouvir mais! Os órgãos de competências, ouvir mais! Enfim todos nós devemos ser parceiros e se concentrar na aprendizagem das crianças. Hoje a sociedade necessita de pessoas que trabalham em grupo, que sejam capazes de se articular em conjunto e na escola não é diferente. Assim, destacamos que a cidadania de maneira digna e melhorada comparada à qualidade de vida pode contribuir sobremaneira em contextos de atendimento psicopedagógico.

5. REFERÊNCIAS

Ariès, Philippe. História Social da Criança e da Família. São Paulo: LTC-Grupo GEN, 1981.

Brandão, Carlos Rodrigues. O que é educação. Educação? Educações: Aprender com o índio. São Paulo: Editora Brasiliense, p.7-12, 1981.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. Intervenção Psicopedagógica no Espaço da Clínica. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

BOSSA, Nádia. A Psicopedagogia no Brasil:

Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

Brandão, Carlos Rodrigues. O que é educação. Educação? Educações: Aprender com o índio. São Paulo: Editora Brasiliense, p.7-12, 1981. Brasil.
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 205. Brasília, DF, 1988.
Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União: Brasília, DF. Art. 22.

Costa, Léia Trindade. A influência da família no aumento da autoestima dos alunos com ênfase no processo de ensino e aprendizagem. Revista Interfaces do Conhecimento, v. 03, n. 03, p. 11-24, set./dez. 2021. ISSN 2674-998X. Barra do Garças - MT.

Costa, Roniely Rodrigues da; Sousa, Leandro Quaresma de. Influência da motivação no processo ensino-aprendizagem. Revista Científica Semana Acadêmica, Ceará, p. 1-12.
Coutrim, Rosa Maria da Exaltação; Figueiredo, Adriana Maria de; Oliveira Júnior, José Antonio de; Resende, Armanda. As relações intergeracionais: o processo coeducativo entre avós e netos na interface com a escola. REAe - Revista de Estudos Aplicados em Educação, v.3, n. 5.5092, p. 100-110, 2018.
FERNÁNDEZ, Alícia. A atenção aprizionada: Psicopedagogia da capacidade atencional. Porto Alegre: Penso, 2012.
LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MUSSEN, Paul. O Desenvolvimento Psicológico na Criança. Rio de Janeiro: Zahar. 1970.

PAÍN, Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PILETTI, Nelson. Psicologia Educacional. 7ª Ed. São Paulo: Ática, 1989.

POLITY, E. Dificuldade de Aprendizagem e Família: Construindo Novas Narrativas São Paulo: Vetor, 2001.

COLAPSO DA SAÚDE DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

LARISSA NEVES DA SILVA

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar o colapso da saúde física e mental dos profissionais da educação básica no Brasil, discutindo os fatores que contribuem para este cenário e possíveis estratégias de enfrentamento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada em obras e estudos recentes que abordam a saúde do trabalhador, a psicologia educacional e as condições laborais no contexto escolar. Ao longo da análise, identificam-se causas multifatoriais, incluindo sobrecarga de trabalho, precarização das condições de ensino, violência escolar, ausência de políticas públicas efetivas e impactos do avanço tecnológico sem o devido suporte pedagógico. O estudo aponta que os professores enfrentam um ambiente de crescente estresse ocupacional, caracterizado por demandas excessivas, pressão por resultados e falta de valorização profissional, o que resulta em altos índices de adoecimento físico e emocional. Considera-se que o enfrentamento desse cenário exige políticas públicas integradas, investimentos estruturais nas escolas, formação continuada e ações voltadas à promoção da saúde mental no ambiente escolar. Conclui-se que, sem medidas urgentes e abrangentes, a continuidade do atual modelo poderá agravar ainda mais o quadro de adoecimento, comprometendo não apenas o bem-estar dos educadores, mas também a qualidade da educação ofertada.

Palavras-chave: Saúde do professor; Educação básica; Estresse ocupacional; Precarização do trabalho; Políticas educacionais.

Abstract

This article aims to analyze the collapse of physical and mental health among basic education professionals in Brazil, discussing the factors that contribute to this scenario and possible coping strategies. It is a qualitative bibliographic research, based on recent studies addressing occupational health, educational psychology, and working conditions in the school context. The analysis identifies multifactorial causes, including work overload, precarious teaching conditions, school violence, lack of effective public policies, and impacts of technological advances without proper pedagogical support. The study points out that teachers face an environment of increasing occupational stress, characterized by excessive demands, pressure for results, and lack of professional appreciation, leading to high rates of physical and emotional illness. The conclusion emphasizes the need for integrated public policies, structural investments in schools, ongoing training, and mental health promotion to prevent further deterioration in educators' well-being and the quality of education.

Keywords: Teacher health; Basic education; Occupational stress; Work precarization; Educational policies.

Introdução

O adoecimento físico e mental dos profissionais da educação básica tem se tornado um fenômeno crescente no Brasil e em diversos países. Embora o trabalho docente esteja tradicionalmente associado a uma missão social e cultural de alta relevância, as condições atuais de exercício da profissão revelam um quadro preocupante. O contexto escolar, cada vez mais exigente e complexo, impõe ao professor múltiplas funções, que vão muito além do ato de ensinar.

Segundo Codo (2006), a profissão docente carrega consigo uma carga emocional intensa, pois envolve relações interpessoais constantes, mediação de conflitos e a responsabilidade de lidar com a formação integral de crianças e adolescentes. Essa complexidade se agrava quando associada à falta de recursos materiais, ao excesso de turmas, à violência escolar e às demandas burocráticas que consomem parte significativa do tempo do educador.

No Brasil, dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2021) indicam que o magistério está entre as ocupações com maiores índices de afastamento por transtornos mentais e comportamentais. Esses afastamentos estão relacionados, principal-

mente, à síndrome de burnout, depressão, transtornos de ansiedade e doenças psicossomáticas.

O presente estudo, de caráter bibliográfico, busca compreender as causas e consequências do colapso da saúde do professor da educação básica, analisando o fenômeno à luz de estudos acadêmicos e relatórios institucionais. O objetivo é fornecer uma visão abrangente que possa subsidiar ações preventivas e políticas públicas eficazes.

1. Desenvolvimento

1.1 Fundamentação teórica

A saúde do trabalhador é entendida pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2010) como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças. No caso do professor da educação básica, este conceito adquire particular relevância, pois sua atuação não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve intensa interação social, mediação de conflitos, gestão emocional e constante adaptação às mudanças sociais e tecnológicas.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) destacam que a docência é uma das profissões mais expostas ao estresse ocupacional, devido a fatores como sobrecarga de trabalho, múltiplos vínculos empregatícios, falta de recursos materiais e ausência de apoio institucional. A precarização das condições de trabalho, além de reduzir a qualidade do ensino, compromete a saúde física e mental do educador.

Do ponto de vista físico, problemas musculoesqueléticos e distúrbios vocais são recorrentes entre professores. Fernandes e Rocha (2014) apontam que "o uso prolongado da voz, associado a posturas inadequadas e longas jornadas, contribui para o surgimento de disfonia, dores lombares e fadiga crônica" (p. 249). Além disso, a falta de pausas regulares e o acúmulo de tarefas administrativas ampliam a vulnerabilidade do corpo ao desgaste.

No aspecto mental, a síndrome de burnout é amplamente documentada. Maslach e Leiter (2016) definem o burnout como um estado de exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional, resultante da exposição prolongada a condições de trabalho estressantes. Benevides-Pereira (2010) acrescenta que, na docência, o burnout é intensificado pela pressão por resultados imediatos e pela necessidade constante de lidar com demandas emocionais dos alunos e suas famílias.

A pandemia de COVID-19 acentuou esse cenário. Pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2021) revelou que mais de 70% dos professores relataram piora significativa de sua saúde mental durante o ensino remoto emergencial. A rápida transição para as tecnologias digitais, sem treinamento adequado, gerou ansiedade, sobrecarga e sensação de impotência pedagógica, conforme observa Kenski (2012) ao discutir a necessidade de formação continuada para o uso das TICs.

O contexto brasileiro agrava-se pela desigualdade socioeconômica, pela violência escolar e pelo déficit crônico de investimentos em educação. Oliveira (2004) argumenta que a flexibilização e a precarização do trabalho docente resultam em insegurança profissional e intensificação das jornadas, fatores que "corroem a identidade do professor e comprometem sua saúde" (p. 1130). Codo (2006) complementa afirmando que o desgaste emocional do educador está relacionado não apenas à sala de aula, mas também à falta de reconhecimento social e institucional.

Portanto, o colapso da saúde física e mental dos profissionais da educação básica no Brasil é resultado de um conjunto de fatores interdependentes — estruturais, organizacionais e psicossociais — que se acumulam ao longo da trajetória profissional. A compreensão desse fenômeno exige um olhar sistêmico, capaz de articular as dimensões macroestruturais da política educacional às vivências cotidianas do professor em seu ambiente de trabalho.

Estudos como o de Gasparini, Barreto e Assunção (2005) demonstram que as condições de trabalho do docente afetam diretamente sua qualidade de vida. Ambientes inseguros, falta de reconhecimento e excesso de exigências burocráticas são apontados como fatores determinantes para o desgaste emocional.

De acordo com Maslach e Leiter (2016), a sín-

drome de burnout, caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional, é uma das principais causas de afastamento entre educadores. Esse fenômeno não apenas prejudica a saúde do professor, mas também compromete a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

1.2 Impactos físicos e psicológicos

O colapso da saúde do professor manifesta-se de forma multifacetada. No âmbito físico, há relatos frequentes de problemas vocais, dores musculoesqueléticas, cefaléia e distúrbios do sono (FERNANDES; ROCHA, 2014). Esses problemas resultam da combinação entre a postura prolongada, esforço vocal intenso e ausência de pausas adequadas durante a jornada.

No aspecto psicológico, predominam sintomas como irritabilidade, ansiedade, apatia e sensação de impotência diante das dificuldades cotidianas. De acordo com Benevides-Pereira (2010), a sobrecarga emocional associada à baixa valorização social e salarial intensifica o risco de adoecimento psíquico.

A docência, especialmente na educação básica, é marcada por uma rotina de alta demanda física e emocional. Do ponto de vista físico, as condições de trabalho frequentemente expõem os professores a esforços repetitivos, posturas inadequadas e uso prolongado da voz. Segundo Assunção e Oliveira (2009), os distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORT) e os problemas vocais são os agravos mais comuns, resultando de longas horas em pé, deslocamentos entre turmas e ausência de ergonomia no ambiente escolar. Fernandes e Rocha (2014) observam que "a sobrecarga física decorrente da ausência de pausas regulares e da pressão por produtividade afeta diretamente a resistência física do docente" (p. 250).

Entre as doenças mais recorrentes encontram-se a lombalgia, as tendinites, a fadiga crônica e a disfonia. Gasparini, Barreto e Assunção (2005) ressaltam que o uso intenso e contínuo da voz, somado à exposição a ambientes ruidosos, é um fator determinante para o adoecimento vocal. Essa condição é agravada quando há carência de apoio técnico, como acompanhamento fonoaudiológico preventivo.

No campo psicológico, os impactos são igualmente preocupantes. A síndrome de burnout, caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional, é amplamente relatada entre professores. Maslach e Leiter (2016) apontam que ambientes de trabalho com alta demanda e baixo suporte institucional são propícios para o desenvolvimento dessa síndrome. Benevides-Pereira (2010) complementa que, na docência, o burnout é intensificado pelo contato constante com situações de indisciplina, violência e pressão por resultados imediatos.

Além do burnout, quadros de ansiedade e depressão têm se tornado frequentes. Pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2020) mostrou que professores brasileiros estão entre os mais afetados por estresse ocupacional no mundo, com índices elevados de insatisfação e sintomas depressivos. A pandemia de COVID-19, conforme relatório da CNTE (2021), agravou esses problemas, pois a adaptação emergencial ao ensino remoto implicou aumento da carga horária, falta de preparo técnico e isolamento social.

O impacto psicológico, entretanto, não se limita às doenças diagnosticáveis. De acordo com Codo (2006), há um desgaste afetivo progressivo, no qual o professor perde o sentido de pertencimento e a motivação pela profissão. Esse esgotamento, aliado à sobrecarga física, cria um ciclo de adoecimento no qual a recuperação se torna cada vez mais difícil, levando muitos docentes a afastamentos prolongados ou até à desistência da carreira.

Portanto, os impactos físicos e psicológicos no magistério da educação básica no Brasil não devem ser analisados isoladamente. Eles se retroalimentam, uma vez que dores crônicas podem gerar sofrimento mental, enquanto estados emocionais debilitados comprometem o cuidado com a própria saúde física. A compreensão dessa interação é fundamental para a formulação de políticas de prevenção e promoção da saúde docente, considerando o trabalho do professor como uma atividade de alta complexidade e vulnerabilidade.

1.3 Fatores estruturais e sociais

A precarização do trabalho docente não se limita às questões salariais. Envolve, também, o déficit de infraestrutura escolar, a insuficiência de recursos didáticos e a ausência de apoio institucional para lidar com situações de indisciplina e violência escolar.
Conforme aponta Oliveira (2004), o professor é frequentemente responsabilizado por resultados educacionais que dependem de múltiplos fatores externos, como a realidade socioeconômica dos alunos e as políticas públicas de investimento. Essa responsabilização injusta intensifica a pressão e contribui para o desgaste profissional.
Outro aspecto relevante é o impacto das tecnologias digitais. Embora ofereçam novas possibilidades pedagógicas, sua implementação sem formação adequada gera frustração e aumenta a carga de trabalho, já que exige do professor habilidades técnicas e adaptações constantes (KENSKI, 2012).
O adoecimento físico e mental dos profissionais da educação básica no Brasil não pode ser compreendido apenas sob a ótica individual, pois está fortemente vinculado a fatores estruturais e sociais que moldam as condições de trabalho. Esses fatores abrangem desde a infraestrutura escolar precária até políticas educacionais que intensificam a sobrecarga docente.
Em termos estruturais, a carência de recursos físicos e tecnológicos compromete tanto a qualidade do ensino quanto a saúde dos professores. De acordo com Gatti e Barreto (2009), a falta de materiais adequados, salas superlotadas e ambientes mal ventilados são elementos recorrentes na rede pública de ensino, que exigem maior esforço físico e vocal dos docentes. Situações como ruído excessivo, ausência de climatização e mobiliário inadequado ampliam a exposição a riscos ergonômicos e vocais (FERREIRA; FREIRE, 2016).
Outro fator estrutural relevante é a carga horária elevada e fragmentada. Muitos professores acumulam jornadas em diferentes escolas, deslocando-se longas distâncias para complementar a renda. Oliveira e Assunção (2010) destacam que a intensificação do trabalho, combinada à ausência de tempo para planejamento e formação continuada, compromete a recuperação física e emocional dos docentes. Esse cenário é agravado pela baixa remuneração, que, segundo dados do DIEESE (2022), mantém o salário médio dos professores abaixo da média de outros profissionais com formação equivalente.
No campo social, a crescente desvalorização da profissão e a falta de reconhecimento social desempenham papel determinante no sofrimento psíquico. Codo (2006) aponta que a percepção de invisibilidade social e a ausência de políticas consistentes de valorização profissional contribuem para sentimentos de desmotivação e abandono. Além disso, o aumento dos casos de violência escolar, relatados por Abramovay e Rua (2002), expõe os docentes a situações de risco físico e psicológico, dificultando a manutenção de um ambiente seguro e propício à aprendizagem.
A pressão por resultados imediatos, impulsionada por avaliações externas e metas estabelecidas por órgãos governamentais, também é um elemento de sobrecarga. Segundo Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), tais políticas reforçam uma lógica produtivista na educação, na qual o professor é responsabilizado individualmente por problemas estruturais que fogem ao seu controle. Essa responsabilização indevida acentua o estresse ocupacional e o sentimento de impotência frente às dificuldades.
Assim, os fatores estruturais e sociais atuam de forma interdependente no agravamento do quadro de adoecimento docente. Infraestrutura precária, sobrecarga de trabalho, desvalorização social, violência e pressão por desempenho não são meros coadjuvantes, mas determinantes centrais na deterioração da saúde física e mental dos profissionais da educação básica. Políticas públicas que ignorem essa dimensão correm o risco de propor soluções superficiais e ineficazes, perpetuando o ciclo de desgaste e abandono da carreira.

1.4 Estratégias de enfrentamento

O enfrentamento do colapso da saúde do professor requer ações articuladas entre diferentes esferas. Do ponto de vista institucional, é fundamental implementar pro-

gramas de prevenção à saúde mental, oferecer acompanhamento psicológico e garantir condições físicas adequadas nas escolas.

A formação continuada, voltada não apenas para aspectos pedagógicos, mas também para gestão do estresse e autocuidado, pode contribuir significativamente para a resiliência profissional. Políticas públicas que valorizem o magistério, com salários dignos e planos de carreira, também são imprescindíveis.

Além disso, segundo Farias e Neto (2017), a construção de uma cultura escolar colaborativa, na qual os professores compartilhem experiências e práticas, fortalece o apoio mútuo e reduz o isolamento profissional.

O enfrentamento do colapso da saúde física e mental dos profissionais da educação básica no Brasil exige a articulação de ações estruturais, institucionais e individuais, integrando políticas públicas, práticas de gestão escolar e programas de apoio à saúde docente.

No plano das políticas públicas, a valorização da carreira docente é fundamental. Isso envolve a melhoria da remuneração, a redução da carga horária e a garantia de tempo remunerado para atividades extraclasse, como planejamento, estudo e formação continuada. Segundo Gatti e Barreto (2009), políticas de valorização salarial associadas a melhores condições de trabalho estão diretamente ligadas à redução do adoecimento e à retenção de professores na carreira. A Lei do Piso Nacional do Magistério (Lei nº 11.738/2008) representou um avanço, mas ainda encontra obstáculos em sua implementação, sobretudo nos estados e municípios com restrições orçamentárias (DIEESE, 2022).

No nível institucional, é necessário adotar práticas de gestão escolar voltadas para a promoção da saúde ocupacional. Ferreira e Freire (2016) sugerem a implantação de programas de saúde vocal, ergonomia e ginástica laboral como formas preventivas de reduzir afastamentos e melhorar a qualidade de vida no trabalho. Além disso, o suporte psicossocial aos docentes, por meio de atendimento psicológico gratuito e grupos de escuta, pode amenizar impactos emocionais relacionados à pressão por resultados e à violência escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

A formação continuada é um elemento estratégico. Hypólito, Vieira e Pizzi (2009) defendem que programas de desenvolvimento profissional devem incluir temas como gestão do estresse, estratégias de autocuidado e mediação de conflitos. Esse tipo de abordagem fortalece a autonomia do docente, reduz a sensação de isolamento e amplia recursos para lidar com adversidades no ambiente escolar.

No campo legislativo e político, é imprescindível que haja maior fiscalização do cumprimento das normas de segurança e saúde no trabalho previstas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e na Norma Regulamentadora NR-17, que trata da ergonomia. A efetiva aplicação dessas normas pode prevenir problemas osteomusculares e vocais, além de criar um ambiente mais saudável e inclusivo para o exercício da docência.

Por fim, é necessário reconhecer que estratégias de enfrentamento só terão eficácia se houver articulação entre os diferentes níveis de governo, sindicatos, universidades e comunidades escolares. O problema do adoecimento docente é sistêmico e, portanto, requer soluções integradas, que abordem simultaneamente as causas estruturais, sociais e individuais.

2. Considerações Finais

O colapso da saúde física e mental dos profissionais da educação básica no Brasil representa um problema de natureza complexa, que transcende o âmbito individual e se insere no campo das políticas públicas, da gestão escolar e da valorização social do trabalho docente. A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a precarização das condições de trabalho, a sobrecarga de funções, a violência simbólica e física presente no cotidiano escolar, associadas à carência de apoio institucional, constituem fatores determinantes para o adoecimento desses profissionais.

Os impactos físicos, como as lesões osteomusculares, distúrbios vocais e fadiga crônica, e os impactos psicológicos, como burnout, ansiedade e depressão, configuram-se como manifestações de um processo cumulativo de desgaste que, na maioria dos casos, não é adequadamente prevenido nem trata-

do. Esses quadros afetam diretamente a capacidade de ensino, a motivação e o vínculo do professor com a carreira, gerando absenteísmo e evasão profissional, o que, por sua vez, repercute negativamente na qualidade da educação pública brasileira.

Os fatores estruturais e sociais analisados revelam que não basta reconhecer o problema: é preciso agir sobre suas raízes. A insuficiência salarial, a inadequação das infra estruturas escolares, o excesso de alunos por turma, a pressão por resultados e a ausência de políticas de bem-estar docente são elementos que se inter-relacionam, produzindo um ambiente hostil à saúde e à permanência do professor na profissão. Embora políticas como a Lei do Piso Nacional do Magistério representem avanços, sua implementação desigual e frequentemente judicializada revela que as medidas atuais ainda não conseguem promover mudanças estruturais efetivas.

Nesse cenário, as estratégias de enfrentamento exigem uma abordagem sistêmica. É imprescindível investir na valorização profissional por meio de salários dignos, condições físicas adequadas, tempo pedagógico remunerado para planejamento, formação continuada que contemple a gestão do estresse e o autocuidado, além de oferecer suporte psicossocial constante e gratuito. Ademais, o cumprimento rigoroso das normas de saúde e segurança no trabalho, como previsto na NR-17 e na CLT, deve ser fiscalizado para garantir ambientes ergonomicamente adequados e seguros.

Por fim, é fundamental compreender que o adoecimento docente não é um problema restrito ao trabalhador, mas uma questão de saúde pública e de qualidade educacional. A construção de um sistema educacional saudável e sustentável depende do compromisso conjunto entre Estado, gestores escolares, sindicatos, universidades e comunidade. Apenas por meio de políticas intersetoriais, contínuas e baseadas em evidências científicas será possível reverter o cenário atual, fortalecendo o bem-estar docente, assegurando a permanência desses profissionais na carreira e garantindo que a educação básica cumpra seu papel social de formar cidadãos críticos, autônomos e preparados para os desafios do século XXI.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO, 2002.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Debora Aparecida de. Condições de trabalho docente e saúde na educação básica no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CODO, Wanderley. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE).
Relatório de pesquisa: condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação durante a pandemia. Brasília, 2021.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS
SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). Estudo sobre a remuneração dos profissionais do magistério da educação básica no Brasil. São Paulo, 2022.

FERNANDES, M. H.; ROCHA, V. M. Impacto das condições de trabalho na saúde dos professores da educação básica. Revista de Saúde Pública, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 247-256, 2014.

FERNANDES, Maria Helena; ROCHA, Viviane Vieira. Distúrbios da voz em professores: revisão de literatura. Revista CEFAC, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 247-257, 2014.

FERREIRA, Lígia; FREIRE, Maria Tereza. Condições ambientais e saúde vocal de professores da rede pública. Revista Distúrbios da Comunicação, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 292-303, 2016.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi

Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Prevalência de distúrbios da voz em professores do ensino fundamental. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1499-1507, set./out. 2005.
GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina. Trabalho docente, profissionalismo e subjetividade. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p. 543-564, 2009.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
MASLACH, C.; LEITER, M. P. Burnout at work: a psychological perspective. New York: Psychology Press, 2016.
MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. Burnout: the cost of caring. New York: Routledge, 2016.
OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.
Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Debora Aparecida de; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente e saúde na educação básica no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 229-249, 2010.
ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Saúde mental no trabalho. Genebra: OIT, 2021.
ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Conceito de saúde. Genebra: OMS, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE).
TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: OECD Publishing, 2020.

RESUMO
O artigo "A Construção Geométrica como Forma de Ensino na Geometria" aborda as dificuldades enfrentadas por alunos e professores ao ensinar e aprender conceitos geométricos, devido à natureza teórica do tema. Para superar essas dificuldades, o texto propõe o uso de construções geométricas como uma estratégia didática que facilita a compreensão de conceitos fundamentais como pontos, retas, ângulos e planos. O artigo guia os educadores na implementação prática dessas construções em sala de aula, detalhando os materiais necessários e oferecendo instruções para a construção de figuras geométricas básicas. A prática das construções é apresentada como uma ferramenta para desenvolver o raciocínio espacial dos alunos e para construir um conhecimento geométrico mais sólido. Além disso, o artigo compartilha experiências pessoais no ensino da geometria, destacando como a prática das construções transformou a abordagem pedagógica, tornando o ensino mais intuitivo e acessível para professores e alunos.

Palavras-chave: Geometria, Construções Geométricas, Ensino, Raciocínio Espacial, Educação Matemática

ABSTRACT
The article "Geometric Constructions as a Teaching Method in Geometry" addresses the challenges faced by students and teachers when teaching and learning geometric concepts due to the theoretical nature of the subject. To overcome these difficulties, the text proposes using geometric constructions as a didactic strategy to facilitate understanding of fundamental concepts such as points, lines, angles, and planes. The article guides educators on the practical implementation of these constructions in the classroom, detailing the necessary materials and providing instructions for constructing basic geometric figures. The practice of constructions is presented as a tool to develop students' spatial reasoning and to build a more solid geometric knowledge. Additionally, the article shares personal experiences in teaching geometry, highlighting how the practice of constructions has transformed the pedagogical approach, making teaching more intuitive and accessible for both teachers and students.

Keywords: Geometry, Geometric Constructions, Teaching, Spatial Reasoning, Mathematical Education

INTRODUÇÃO

Este trabalho destaca o contexto educacional em que a geometria é ensinada, observando que muitos alunos e até mesmo professores encontram dificuldades em abordar conceitos geométricos devido à sua natureza teórica. Para mitigar essas dificuldades, o autor propõe o uso de construções geométricas como uma estratégia didática que facilita a compreensão dos conceitos geométricos fundamentais, como pontos, retas, ângulos e planos.

O trabalho é estruturado para guiar os leitores, principalmente professores de matemática, na implementação prática dessas construções em sala de aula. Começando pela descrição dos materiais necessários, como lápis, esquadros, e transferidores, o autor fornece instruções detalhadas para a construção de figuras geométricas básicas, acompanhadas de explicações conceituais que reforçam o entendimento teórico.

Além de detalhar os passos para a realização das construções, o trabalho também discute a relevância de cada atividade no desenvolvimento do raciocínio espacial dos alunos e na construção de um conhecimento geométrico sólido. O autor compartilha experiências pessoais no ensino da geometria, enfatizando como a prática das construções transformou sua abordagem pedagógica, tornando o ensino da geometria mais intuitivo e menos intimidante tanto para os professores quanto para os alunos.

Em resumo, "A Construção Geométrica como Forma de Ensino na Geometria" é uma defesa robusta da prática ativa na educação

geométrica, propondo que a visualização e a manipulação de figuras geométricas por meio de construções práticas podem melhorar significativamente o entendimento dos conceitos geométricos e, consequentemente, o desempenho dos alunos nesta área do conhecimento.

A IMPORTÂNCIA DA VISUALIZAÇÃO E MANIPULAÇÃO NA GEOMETRIA

A geometria, frequentemente considerada desafiadora por muitos alunos, possui um caráter abstrato que pode dificultar sua compreensão. No entanto, ao integrar práticas de construção geométrica, é possível tornar o ensino dessa área mais acessível e envolvente. A construção geométrica não apenas facilita a visualização dos conceitos, mas também oferece aos alunos a oportunidade de manipulá-los de forma prática, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa.

A visualização é um componente essencial no ensino da geometria, pois possibilita que os estudantes interpretem os objetos geométricos em contextos reais e abstratos. A manipulação, por sua vez, permite que eles interajam com esses objetos, transformando-os em elementos concretos e compreensíveis. Assim, conceitos fundamentais, como retas, ângulos, e formas planas, deixam de ser apenas representações teóricas e passam a ser ferramentas tangíveis, capazes de apoiar o raciocínio lógico e a resolução de problemas.

Incorporar construções geométricas no ensino envolve algumas estratégias didáticas fundamentais. Primeiramente, é essencial que o professor demonstre a aplicação prática da geometria por meio de atividades que contextualizem os conceitos dentro de cenários cotidianos. Por exemplo, a construção de triângulos para medir áreas ou a representação de retângulos para discutir perímetros e volumes. Essas práticas ajudam a conectar o conteúdo escolar com situações do dia a dia dos alunos.

Além disso, a introdução de ferramentas simples, como régua, transferidor e compasso, durante as atividades de construção geométrica permite aos alunos explorar as relações entre pontos, segmentos de reta e ângulos de maneira dinâmica. A observação direta das construções cria uma relação direta entre o conceito teórico e sua aplicação prática, consolidando o conhecimento.

A prática de construções geométricas também impacta positivamente o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ao engajá-los em tarefas que exigem concentração, precisão e planejamento, promove-se o desenvolvimento de habilidades espaciais e motoras. Essas habilidades são fundamentais não apenas para a matemática, mas também para áreas como engenharia, arquitetura e design.

Outro benefício significativo é o estímulo à autonomia dos alunos. Ao serem desafiados a construir figuras geométricas por conta própria, eles desenvolvem a capacidade de solucionar problemas de forma independente e de verificar suas próprias respostas. Essa abordagem ativa no aprendizado cria um ambiente em que os estudantes se sentem empoderados e motivados a explorar o conhecimento de forma crítica e criativa.

A construção geométrica também oferece uma excelente oportunidade para integração interdisciplinar. Atividades envolvendo geometria podem ser conectadas a disciplinas como arte, ao explorar formas e simetrias, ou física, ao abordar conceitos relacionados a forças e estruturas. Essa abordagem integrada enriquece a experiência de aprendizado e demonstra como a geometria está intrinsecamente ligada a outras áreas do conhecimento

MATERIAL PARA AS CONSTRUÇÕES

Iremos começar as nossas construções com os materiais utilizados para fazer essas construções, vamos focar principalmente nas figuras utilizando apenas ilustrações planas então não teremos materiais concretos para essas construções, entende-se que essas figuras estão visualmente expostas em todos os ambientes do cotidiano social do discente.

Material:

Lápis ou lapiseira;

Papel: Blocos, cadernos ou folhas avulsas (papel ofício) de cor branca e sem pautas;

Par de esquadros: Em acrílico ou plástico transparente e sem graduação. Os esquadros são destinados ao traçado e não

para medir, o que deve ser feito com a régua. Um deles tem os ângulos de 90°, 45° e 45° e o outro os ângulos de 90°, 60° e 30°. Os esquadros formam um par quando, dispostos como na figura, têm medidas coincidentes;
(Figura 3: Ilustração dos esquadros 30/60 e 45)

Borracha: Branca e macia, preferencialmente de plástico sintético. Para pequenos erros, usa-se também o lápis-borracha;
(Figura 4: Ilustração de uma borracha e um lápis com borracha na sua ponta)

Transferidor: Utilizado para medir e traçar ângulos, deve ser de material transparente (acrílico ou plástico) e podem ser de meia volta (180°) ou de volta completa (360°). Para facilitar nas construções vamos mostrar algumas situações importantes.
A numeração em relação ao ângulo vamos sempre citar em relação aos números que estão posicionados externamente.
Por exemplo, o ângulo de 40° seria esse abaixo.

CONSTRUÇÃO DE UM PONTO
1° Construção: Um ponto A
. A
Após essa construção se explica a ideia de ponto que é:

Não tem definição. Além disso, não tem dimensão. Graficamente, expressa-se o ponto pelo sinal obtido quando se toca a ponta do lápis no papel. É de uso representá-lo por uma letra maiuscula ou algarismos, em alguns casos. Sua representação também se dá pelo cruzamento de duas linhas, que podem ser retas ou curvas.
A ordem das duas situações, mesmo essa que se caracteriza mais simples, mostra o quanto é mais simples ensinar a construção para ser um facilitador para os conceitos da mesma.

CONSTRUÇÕES DE RETAS
2° Construção: Segmento de Reta AB
a) Faça uma reta qualquer;
b) Em uma das pontas faça o ponto A;
c) Na outra ponta, faça o ponto B.
A segunda construção tem uma característica interessante quanto a sua explicação em relação a reta, neste caso, é interessante explicar as diferenças de: reta que passa por dois pontos, semirreta de origem e outra extremidade além da explicação de segmento de reta que é o foco dessa construção.
Assim, depois da construção podemos falar sobre reta que é:

A reta não possui definição, no entanto, podemos compreender este ente como o "resultado do deslocamento de um ponto no espaço, sem variar a sua direção". A reta é representada por uma letra minúscula e é infinita nas duas direções, isto é, devemos admitir que o ponto já vinha se deslocando infinitamente antes e continua esse deslocamento infinitamente depois. Por um único ponto passam infinitas retas, enquanto que, por dois pontos distintos, passa uma única reta.
Semirreta: É o deslocamento do ponto, sem variar a direção, mas tendo um ponto como origem. Portanto, a semi-reta é infinita em apenas uma direção. Um ponto qualquer, pertencente a uma reta, divide a mesma em duas semi-retas.
Segmentos de reta: É a porção de uma reta, limitada por dois de seus pontos. O segmento de reta é, portanto, limitado e podemos atribuir-lhe um comprimento. O segmento é representado pelos dois pontos que o limitam e que são chamados de extremidades.
3° Construção: Reta que passa pelos pontos A e B.
4° Construção: Semirreta que tem origem em A e passa por B.
É de suma importância a explicação de segmentos consecutivos para começar a explicar o conceito de alguns planos.
Segmentos consecutivos: são segmentos cuja extremidade de um coincide com a extremidade de outro.
Segmentos consecutivos na figura abaixo: AB e BC
É importante também começar a dimensionar esses segmentos de reta, mas acho importante uma explicação de uma tabulação de conversão de comprimentos.

Km	hm	dam	m	dm	cm	mm

Onde:
Km - quilômetro (equivale a 1000 metros)
hm - hectômetro (equivale a 100 metros)

dam - decâmetro (equivale a 10 metros)
m - metro
dm - decímetro (equivale a um décimo de metro)
cm - centímetro (equivale a um centésimo de metro)
mm - milímetro (equivale a um milésimo de metro)
Para cada lacuna na segunda linha podemos colocar apenas um algarismo além da vírgula do lado direito desse algarismo.Para utilizar essa tabulação seguimos alguns passos:
1º Acrescentar a vírgula no comprimento inicial;
2º Colocar os algarismos no local adequado onde a vírgula ainda mostra o número inicial;
3º Retirar a vírgula do local inicial e colocar no comprimento que vai ser convertido;
4º Acrescentar os algarismos (caso necessário) a fim de ter significado da vírgula naquele local e se não tiver lacunas colocar o algarismo 0.
Exemplos:
1) 4m em cm
1º

Km	hm	dam	m	dm	cm	mm
			,			

2º

Km	hm	dam	m	dm	cm	mm
			4,			

3º

Km	hm	dam	m	dm	cm	mm
			4		,	

4º

Km	hm	dam	m	dm	cm	mm
			4	0	0,	

A vírgula naquela posição representa o número 400 assim 4 m equivale a 400 cm.
5° Construção: Segmento de reta AB = 3,5 cm
Antes dessa construção é interessante que o aluno saiba que 3,5 cm equivale a 35 mm ou 3 cm e 5 mm, assim é mais simples utilizar a régua para a sua construção.
a) Faça uma reta de comprimento 3,5 cm;
b) Seguir os passos da construção anterior.

CONSTRUÇÕES DE ÂNGULOS
6° Construção: Ângulo A de 30°.
Com o uso do transferidor vamos seguir os passos:
a) Faça um ponto no centro do transferidor.
b) Faça um ponto no 0°
c) Faça um ponto no ângulo que quer fazer, neste caso um ângulo de 30°.
d) Retire o transferidor e utilizando a régua faça dois segmentos de reta: um do centro ao 0° e outro do centro ao 30°.
e) O ponto do centro é o ponto que foi citado o ângulo, neste caso é o ponto A. Obs: apagar os ângulos 0° e 30°, pois os mesmos foram só para lembrar onde era o segmento de reta.
f) Faça uma abertura para caracterizar o ângulo bem próxima ao ponto A e coloque numericamente esse ângulo.
Agora seria interessante a explanação do conceito: que é uma região no plano limitada por duas semirretas distintas, de mesma origem.
Elementos:
Vértice: É o ponto de origem comum das duas semirretas.
Lado: Cada uma das semi-retas.
Abertura: É a região compreendida entre as duas semirretas. Ela define a região angular, que é a região que delimita o próprio ângulo.
Representação: AÔB, BÔA, Ô, ou ainda uma letra grega.
Medidas de ângulos: A unidade de medida mais usada para medir ângulos é o grau, cujo símbolo é °. Um grau corresponde à divisão da circunferência em 360 partes iguais. Seus submúltiplos são: o minuto e o segundo, cujas relações são: 1°=60’ e 1’=60”. Os ângulos são medidos através de um instrumento chamado transferidor.
Além do conceito de ângulo é importante falar algumas situações como:
Ângulos Suplementares: Dois ângulos são suplementares quando a soma de suas medidas é igual a 180°.
Ângulo agudo: ângulo com medida entre 0° e 90°.
Ângulo reto: ângulo que mede exatamente 90°.
Ângulo obtuso: ângulo com medida entre

90° e 180°.

CONSTRUÇÕES DE TRIÂNGULOS

7° Construção: Faça um triângulo ABC

a) Faça três pontos;

Obs: Se os pontos forem colineares deixe o final da construção para explicar o motivo que fez com que aquela construção não fosse feita.

b) Coloque os nomes dos pontos, um como ponto A, outro como o ponto B e outro como ponto C.

c) Faça os segmentos de reta AB, BC e AC. Se algum aluno não conseguiu construir esse triângulo, no passo a) foi feito com três pontos colineares (ponto que pertence à mesma reta), então cientes da situação conseguiram fazer a construção citada.

8° Construção: Faça um triângulo ABC com AB= 4cm, BC=3cm e AC=5cm.

a) Fazer o segmento AB=4 cm;

b) Fazer o segmento BC=3cm, lembrando que já tem B posicionado;

c) Fazer o segmento AC= 5 cm, como já tem os pontos A e C, tem que apenas conferir se fazendo o segmento tem 5 cm, em caso positivo é apenas formar o triângulo, caso negativo, encurtar ou aumentar o segmento $\overline{BC}$.

9° Construção: Um triângulo ABC com AB= 3 cm, BC= 4 cm e AC= 8 cm.

Fazendo os mesmos procedimentos da construção anterior chegamos a conclusão.

Mesmo supondo que possa expandir até $\overline{AB}$ e $\overline{BC}$ estarem colineares não é possível fazer o segmento $\overline{AC}$, assim não foi possível completar a construção e assim podemos citar um conceito de existência de construção de um triângulo: "A soma de quaisquer dois lados de um triângulo tem que ser maior que o outro lado". E neste caso temos:

$\overline{AC} > \overline{AB} + \overline{BC}$

10° Construção: Triângulo ABC com $\hat{A}=40°$, $\hat{B}=60°$ e $\hat{C}=?$

a) Faça o ângulo A;

b) Marque o ponto B na linha inclinada, com o uso do transferidor o centro é no ponto B, o 0° fica no ponto A e o ângulo B;

c) Onde cruzar a semirreta que têm origem em A e B faça o ponto que falta e verifique com o transferidor que o ângulo C mede 80°.

Concluindo a construção é interessante explanar a situação da soma dos ângulos internos de um triângulo, que diz: "A soma dos ângulos internos de um triângulo é sempre de 180º".

Nas próximas construções mostrar o quanto é importante determinar um ângulo sabendo o quanto vale a soma dos ângulos internos de um triângulo.

11° Construção: Triângulo ABC onde $\hat{A}=\hat{B}=\hat{C}=?$

Logo determinamos que os ângulos medem 60°.

12° Construção: Triângulo ABC onde $\hat{A}=90°$, $\hat{B}=65°$ e $\hat{C}=25°$.

Interessante mostrar nesta construção a simbologia de um ângulo de 90°.

13° Construção: Triângulo ABC onde $\hat{A}=130°$ e $\hat{B}=\hat{C}=25°$

Para finalizar os nossos estudos podemos falar da classificação dos triângulos quanto aos seus ângulos e quanto aos seus lados (essa última também se caracteriza em relação aos ângulos).

Medidas dos ângulos

Triângulo acutângulo: um triângulo é conhecido como acutângulo quando os seus três ângulos são agudos.

Exemplos: Construções 10° e 11°

Triângulo retângulo: um triângulo é retângulo quando um de seus ângulos é reto, ou seja, igual a 90°. Como a soma dos três ângulos é sempre igual a 180°, os demais ângulos são necessariamente agudos.

Exemplo: Construção 8° e 12°

Triângulo obtusângulo: um triângulo é o obtusângulo quando um de seus ângulos é obtuso. Os demais ângulos são necessariamente agudos.

Exemplo: Construção 13°

Classificação quanto ao lado: essas situações também podem ser ditas em relação aos ângulos.

Triângulo escaleno: o triângulo é escaleno quando as medidas dos lados são todas diferentes.

Exemplo: Construções 8°, 10° e 12°

Triângulo isósceles: o triângulo é isósceles quando possui pelo menos dois lados congruentes, ou seja, com a mesma medida. Devido a essa particularidade, o triângulo isósceles possui propriedades específicas, que não são válidas para triângulos escalenos.

Exemplo: Construções 11° e 13°

Triângulo equilátero: o triângulo é equilátero quando possui os três lados com as mesmas medidas. Como consequência, os três ângulos também possuem a mesma medida, que é de 60°, assim podemos concluir que o triângulo equilátero é um caso particular de um triângulo isósceles.
Exemplo: Construção 11°

QUADRILÁTEROS
14° Construção: Quadrilátero ABCD
a) Faça os quatro pontos de forma que não possa ter três pontos alinhados.
A nível de curiosidade peça para um aluno ver os quatro ângulos internos, e assim concluímos que a sua soma é igual a 360°.
15° Construção: Quadrilátero ABCD onde A $\hat{=}$60°,B$\hat{=}$70°,C$\hat{=}$100° e D$\hat{=}$130° .
a) Faça o ângulo A;
b) Marque o ponto B na linha inclinada, com o uso do transferidor o centro é no ponto B, o 0° fica no ponto A e o ângulo B.
c) Marque o ponto C na linha inclinada, com o uso do transferidor o centro é o no ponto C, o 0° fica no ponto B e o ângulo C.
d) Onde cruzar a semirreta que têm origem em A, faça o ponto que falta e verifique com o transferidor que o ângulo D mede 130°.

Trapézio: É um quadrilátero que tem pelo menos um par de lados paralelos entre si. Com base nesse conceito tem pelo menos dois ângulos consecutivos que são suplementares.
16° Construção: Trapézio ABCD, onde A $\hat{=}$70°,B$\hat{=}$100°,C$\hat{=}$120° e D$\hat{=}$60° .
a) Faça o ângulo A;
b) Marque o ponto B na linha inclinada, com o uso do transferidor o centro é no ponto B, o 0° fica no ponto A e o ângulo B.
c) Marque o ponto C na linha inclinada, com o uso do transferidor o centro é o no ponto C, o 0° fica no ponto B e o ângulo C.
d) Onde cruzar a semirreta que têm origem em A, faça o ponto que falta e verifique com o transferidor que o ângulo D mede 60°.
Paralelogramo: É um caso particular do trapézio que tem dois pares de lados paralelos entre si. Com base nesse conceito todos os ângulos consecutivos são suplementares.
17° Construção: Paralelogramo ABCD, onde A$\hat{=}$60°,B$\hat{=}$120°,C$\hat{=}$60° e D$\hat{=}$120° .
a) Faça o ângulo A;
b) Marque o ponto B na linha inclinada, com o uso do transferidor o centro é no ponto B, o 0° fica no ponto A e o ângulo B.
c) Marque o ponto C na linha inclinada, com o uso do transferidor o centro é o no ponto C, o 0° fica no ponto B e o ângulo C.
d) Onde cruzar a semirreta que têm origem em A, faça o ponto que falta e verifique com o transferidor que o ângulo D mede 120°.
Losango: É um caso particular dos paralelogramos onde todos os seus lados têm a mesma medida.
18° Construção: Losango ABCD onde A $\hat{=}$60°,B$\hat{=}$120°,C$\hat{=}$60° ,D$\hat{=}$120° e AB=BC=CD=DA= 6 cm.
a) Faça o ângulo A;
b) Marque o ponto B na linha inclinada, com o uso do transferidor o centro é no ponto B, o 0° fica no ponto A e o ângulo B.
c) Marque o ponto C na linha inclinada, com o uso do transferidor o centro é o no ponto C, o 0° fica no ponto B e o ângulo C.
d) Onde cruzar a semirreta que têm origem em A, faça o ponto que falta e verifique com o transferidor que o ângulo D mede 120°.
Faça todos os segmentos citados com medida de 6 cm.
Retângulo: É um caso particular dos paralelogramos onde todos os seus ângulos são iguais. Assim podemos concluir que cada ângulo interno mede 90°.
19° Construção: Retângulo ABCD onde AB = 5cm e BC = 7cm.
a) Faça o ângulo A;
b) Marque o ponto B na linha inclinada, com o uso do transferidor o centro é no ponto B, o 0° fica no ponto A e o ângulo B.
c) Marque o ponto C na linha inclinada, com o uso do transferidor o centro é o no ponto C, o 0° fica no ponto B e o ângulo C.
d) Onde cruzar a semirreta que têm origem em A, faça o ponto que falta e verifique com o transferidor que o ângulo D mede 90°.
Faça os segmentos AB e CD com 5 cm e os outros restantes com 7 cm.
Quadrado: É a junção dos conceitos de Losango e Retângulo.
20° Construção: Quadrado ABCD onde AB = 6 cm.
a) Faça o ângulo A;
b) Marque o ponto B na linha inclinada, com o uso do transferidor o centro é no ponto B, o 0° fica no ponto A e o ângulo B.
c) Marque o ponto C na linha inclinada, com

o uso do transferidor o centro é o no ponto C, o 0° fica no ponto B e o ângulo C.
d) Onde cruzar a semirreta que têm origem em A, faça o ponto que falta e verifique com o transferidor que o ângulo D mede 90°.
Faça todos os segmentos com 6 cm.

CONCLUSÃO

os tempos de discente, sempre achei complicado os assuntos relacionados a geometria, entrei para fazer faculdade de Matemática, continuei com esse problema cheio de axiomas e teorias que não me traziam nenhum conhecimento concreto sobre pontos, retas e planos, comecei a lecionar Matemática e sempre que se aproxima esse assunto, tanto nos livros didáticos, quanto nas "apostilas" sempre é tratado por último, pois, na minha visão, acham que se chegar nele nós falamos um pouco para não se complicar mas a realidade é que nunca conseguimos chegar então não falamos sobre geometria plana e espacial, um belo ano, trabalhei em uma escola particular, que em muitas atividades relacionadas a geometria fazia construções de pontos, retas e ângulos utilizando apenas régua e compasso e comecei a dar sentido para aquilo, e trouxe essa prática para a minha realidade de metodologia e estratégia para explicar a geometria, então a partir daí sempre explico primeiramente uma construção "crua" para posteriormente explicar esse conceito. Isso não vale só na geometria e sim para outros assuntos, como por exemplo, gráfico de barras e setores em estatística, gráficos de funções no plano cartesiano, uma vez construídos fica mais fácil a sua explanação.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Lorenzato, S. (1995). O ensino da Geometria: tendências e pesquisas. São Paulo: Editora Papirus.

Miguel, A., & Miorim, M. A. (2004). História da Geometria: uma proposta de ensino. Campinas: Autores Associados.

D'Ambrósio, U. (1999). Educação Matemática: da teoria à prática. Campinas: Papirus.

Pavanello, R. M. (1993). Geometria: uma proposta de ensino. São Paulo: Editora Scipione.

César, M. P. (2001). Desafios na Educação Matemática: práticas e reflexões. São Paulo: Cortez.

Gravina, M. A. (1996). Educação Matemática e Construção do Conhecimento Geométrico. São Paulo: Cortez.

Smole, K. S., & Diniz, M. I. (2001). A matemática que se ensina e a que se aprende. Porto Alegre: Artmed.

Onuchic, L. M. (1999). Laboratório de Ensino de Matemática: um espaço para a formação do professor. São Paulo: Editora Livraria da Física.

Mendes, I. A. (2008). O ensino de geometria: uma abordagem didática. São Paulo: Editora Contexto.

Almeida, D. F., & Passos, C. (2006). Ensino de Matemática: práticas e reflexões. Belo Horizonte: Editora UFMG.

A DIFICULDADE NO DIÁLOGO DA GESTÃO ESCOLAR COM A COMUNIDADE DO ENTORNO

LISLEY TUCCI DA SILVA

RESUMO
Atualmente, as escolas têm percebido a importância de aliar ao trabalho de seus gestores, a mão-de-obra de um profissional qualificado que atenda às demandas educacionais, mas quem tenha perfil gerencial, do tipo administrativo. Propostas governamentais, literatura especializada e até mesmo debates na área de administração escolar têm demonstrado uma evolução no que se refere ao perfil do diretor escolar. Essas mudanças são identificadas como resultado de constantes mudanças na rotina administrativa e até mesmo pedagógica das escolas, partindo de um pressuposto de que, medidas centralizadoras na gestão educacional estariam sobrecarregando o diretor. Cada dia mais, observa-se um aumento do engajamento popular em diversas esferas da sociedade. Os indivíduos estão mais interessados e envolvidos, buscando se envolver ativamente em processos que impactam suas necessidades e interesses. Essa inclinação também é evidente na área da Educação, com um crescimento no número de escolas que adotam a gestão participativa. Uma administração centralizadora e burocrática, na qual a comunidade escolar não tem voz, restringe os procedimentos e prejudica diretamente a diversidade cultural e social presente na comunidade. No entanto, isso não implica que os gestores de uma escola sem gestão participativa sejam ineficazes ou inadequados. Ainda assim, ao restringir a tomada de decisões apenas ao corpo diretivo da instituição, certas realidades são negligenciadas, simplesmente porque é desafiador compreender e abranger as necessidades de todos os envolvidos. Daí a relevância de permitir a participação de todos e a expressão de sua própria perspectiva da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Administração Escolar; Decisões; Realidade.

INTRODUÇÃO

Um órgão dirigente de uma escola poderia ser constituído hipoteticamente da seguinte forma: Diretor eleito sendo este voltado para assuntos pedagógicos, Vice-diretor podendo focar nos assuntos administrativos, os Coordenadores Pedagógicos divididos por níveis escolares ou turnos, Supervisor, Orientador Educacional e um Gestor escolar que cuidaria das demandas que requerem execução administrativa.

Acompanhado a isto, caso venha à tona a formação de um Colegiado, algum destes poderia ocupar o cargo de Presidente do Colegiado, que teria também a presença de um professor representante do corpo docente, um membro representante do campo administrativo, um representante da comunidade escolar, podendo ser este um pai de aluno, um morador do bairro, um ex-estudante, e até mesmo uma força política ou empresarial que seriam escolhidos democraticamente entre seus membros.

A visão de que um pedagogo, um educador físico, um orientador educacional ou até mesmo um coordenador pedagógico não possa exercer funções administrativas, é uma visão que pode ser considerada radical. Porém a hipótese lógica da questão é: para saber administrar bem, tem que ter uma formação e uma experiência gerencial, administrativa; e se separa as funções, ambos os profissionais acerca de uma instituição escolar ganharão com isso, tanto na qualificação profissional quanto no exercício pleno de suas funções.

De acordo com Ganzeli (2010):

A educação é um desdobramento da política e implica a compreensão dos projetos educacionais que as classes sociais pretendem conservar ou instaurar, as diversas formas de administrar as instituições educacionais e as suas implicações nos processos de organização, como se pode observar a seguir na visão de Ganzeli (2010, p. 57).

Portanto, a gestão escolar é compreendida de diversas formas para se trabalhar com a administração da educação enquanto instituição social.

A proposta de uma gestão empresarial e ao mesmo tempo educacional deve valorizar

a cultura do sucesso no ensino aprendizagem e na vida profissional, social e familiar de todos. Para implantar essa nova escola, é necessária uma gestão mais eficiente e moderna, e que novos papeis sejam atribuídos aos gestores para que o país possa cumprir o preceito constitucional de garantir toda a educação com qualidade e equidade.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) exige a redefinição de responsabilidade dos vários sistemas de ensino e novas incumbências da escola: como tarefas, funções ou atribuições para promover o fortalecimento gradativo de sua autonomia. Para isso é necessário optar pela gestão democrática, possibilitando à escola maior grau de autonomia e garantindo o pluralismo de ideia e concepções pedagógicas, com o objetivo de melhorar o nível de educação escolar oferecida. Para isso, essa organização, exige dos gestores um planejamento adequado e atitudes dinâmicas e empreendedoras para orientar o seu pessoal administrativo, técnico e docente.

O humanismo organizacional, a gestão de qualidade e a liderança situacional podem provocar as mudanças necessárias no interior da escola. No novo tipo de gestão, necessitam, prioritariamente, prevalecer à liderança, a participação, a criatividade, a iniciativa, a cooperação, e a motivação.

No entanto, o novo modelo de gestão empresarial e escolar enfatiza a liderança, não mais realizada como no passado, por gente talentosa, com características de personalidade que induzem as pessoas ao trabalho e à participação.

Hoje, o líder busca intencionalmente, influenciar os outros para utilizarem todo o seu potencial, realizarem bem as tarefas e atingirem os objetivos e metas, matizando o desenvolvimento organizacional e pessoal. As características do líder são expressas pelos conhecidos “sete cês”: credibilidade, convicção, caráter, cuidado, coragem, compostura e competência.

Adotar critérios diferentes e eficazes de avaliação do processo educativo; lembrar-se de que o que sabemos hoje poderá estar obsoleto amanhã, e se pararmos de aprender, estaremos condenados à estagnação é necessário e urgente, fundamentalmente pensando na comunidade em seu entorno.

Uma instituição de ensino que adota o sistema de gestão participativa educa seus alunos, desde tenra idade, sobre a relevância de se envolver em decisões que afetam seus interesses e necessidades, e sobre a importância de defender demandas coletivas e fazer valer seus direitos tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Dessa maneira, essa escola efetivamente prepara cidadãos capazes de exercer sua cidadania, que são empáticos em relação a causas e situações diversas de suas próprias realidades e que participam ativamente na construção e transformação de seu entorno.

Percebe-se que para sanar as dificuldades que a gestão encontra é fundamental o desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva dos gestores educacionais em diferentes níveis, no sentido de trabalharem juntos e de forma organizada para o encaminhamento de novas e significativas mudanças nas escolas e nos processos educativos que lhes competem.

O Papel do gestor frente à mudança, à transformação e à inovação é saber acompanhar as mudanças da sociedade e ampliar a capacidade de realização da organização escolar, levando-a atingir o seu potencial pleno e a se tornar uma instituição de gestão democrática.

O gestor escolar deve agir como líder, pensando no progresso de todos que fazem parte de sua equipe. Ele deve ter consciência de que sua equipe não se limita a alunos, professores e demais funcionários internos da instituição. A equipe escolar é composta também pelos pais dos alunos e por toda a comunidade de forma geral, que deve ser mobilizada para que juntos possam promover o principal objetivo de toda equipe escolar: a aprendizagem dos alunos. Um gestor líder é capaz de desenvolver o potencial de trabalho de toda sua equipe, fazendo com que esta se sinta capaz de transformar e realizar com sucesso todos os projetos desenvolvidos pela instituição de ensino.

Sabemos que a gestão escolar é eficaz quando os dirigentes buscam uma visão global e abrangente do seu trabalho, em que venha a favorecer o desenvolvimento da escola e qualidade de suas ações. Escolas efetivas são capazes de promover aprendizagem significativa na formação dos seus alunos e con-

seguem estabelecer metas para a melhoria objetiva da aprendizagem, do desempenho de seus alunos e das condições para promovê-la. Melhoram e aumentam a capacidade de mobilização de pessoas em torno da educação, sejam professores, pais, alunos e/ou comunidade. Buscam comprometimento com o desenvolvimento de programas de alcance a médio e longo prazo. Melhoram a mobilização e utilização de recursos para a educação e desenvolvem sinergia coletiva e espírito de equipe.

O ato de planejar faz parte da história do ser humano, pois o desejo de transformar sonhos em realidade objetiva é uma preocupação marcante de toda pessoa. Em nosso dia-a-dia, sempre estamos enfrentando situações que necessitam de planejamento, mas nem sempre as nossas atividades diárias são delineadas em etapas concretas da ação, uma vez que já pertencem ao contexto de nossa rotina. Entretanto, para a realização de atividades que não estão inseridas em nosso cotidiano, usamos os processos racionais para alcançar o que desejamos. Para oferecer um ensino adequado às necessidades de seus alunos, a escola precisa saber o que quer, envolvendo a equipe pedagógica e a comunidade na definição das metas, por esse motivo, dentro de uma instituição de ensino há os documentos que organizam o processo de ensino e aprendizagem.

A GLOBALIZAÇÃO E A GESTÃO

O cenário da globalização traz oportunidades singulares para o desenvolvimento econômico, enquanto simultaneamente demanda a exploração e o cultivo de novas possibilidades comerciais que sejam duradouras e rentáveis para os investidores.

No contexto globalizado, as atividades comerciais estão sendo direcionadas para a competitividade e lucratividade, destacando a eficiência e a produtividade na obtenção de resultados positivos, ressaltando a importância da disponibilização de produtos e serviços que possam atender às genuínas necessidades dos consumidores de modo ético e transparente. De acordo com Smith e Fingar (2003), estamos imersos na terceira fase da administração empresarial, baseada em procedimentos que devem ser abordados de forma abrangente, estendendo-se para além dos limites da organização e sendo flexíveis o bastante para se adaptar às constantes mudanças nas demandas dos clientes e dos colaboradores. Tais procedimentos, ao trazerem inovações, também induzem novos processos decisórios e prioridades, alterando assim o arcabouço de conhecimento da empresa.

Gestão, segundo Luft (2001, p.352), é descrita como:

Ação ou efeito de administrar; gerenciamento; direção. Originada do latim "gerir", que significa administrar, gerenciar, coordenar. Ao analisar o significado dessa palavra, podemos estabelecer uma conexão com o termo administração, que do latim "ad" (direção, tendência para algo) e "minister" (pessoas), sugere a execução das responsabilidades de liderança de um grupo. É frequentemente empregada em áreas com influentes grupos dirigentes, como no contexto empresarial (administração de empresas) e em entidades governamentais (administração pública) .

Deste modo, de acordo com o conceito mencionado, é possível confirmar conforme Luft (2001, p.40) que "administração é a ação ou efeito de gerenciar; gestão de negócios; equipe que gerencia; liderança; ato de conferir e supervisionar".

Expandindo o conceito de administração, Travassos (1979, p.84) destaca a definição de Olivier Sheldan, afirmando: "É a função empresarial que engloba a determinação da política organizacional, a coordenação das finanças, da produção e distribuição, e o estabelecimento da estrutura organizacional". Seguindo essa linha de raciocínio, podemos afirmar que:

Administração é o termo utilizado para descrever a execução de qualquer função que ultrapasse a capacidade de um único indivíduo, começando no momento em que alguém, tendo muitas responsabilidades, busca auxílio, e atinge sua plenitude em grandes empresas privadas ou em entidades governamentais (TRAVASSOS, 1979, p.84).

Chiavenato (1979, p.80) define a ação de administrar como: "prever, organizar, comandar, coordenar e controlar".

Prever significa planejar o futuro e elaborar um plano de ação; Organizar é estabelecer a estrutura material e social da empresa; Comandar é liderar e orientar o pessoal. Coordenar é conectar, unir, harmonizar todas as ações e esforços coletivos. Controlar é assegurar que tudo ocorra conforme as regras estabelecidas e as ordens dadas (CHIAVENATO, 1979, p.10).

O termo gestão passou a representar de forma mais comum a interferência direta dos gestores nos sistemas e processos empresariais. O adjetivo empresarial está relacionado ao que é "referente à empresa ou ao empresário" (LUFT, 2001, p.267). Portanto, administração, gestão e empresarial possuem significados semelhantes, o que torna suas definições interligadas.

A gestão empresarial é um modelo de trabalho, guiado por um conjunto de valores, capaz de planejar, alocar e direcionar recursos, ações, iniciativas, princípios, valores e estratégias, visando alcançar os objetivos estabelecidos por uma instituição (empresa). Pode envolver critérios formais e/ou informais de desempenho, refletindo a visão, os valores e a missão que orientam os objetivos e resultados propostos. Além disso, delineia a estrutura hierárquica, o organograma de funções e responsabilidades, os procedimentos disciplinares e os incentivos, as interconexões operacionais fundamentais internas e externas, a estratégia de vendas e marketing, a logística, o desenvolvimento de parcerias, da cadeia de suprimentos, entre outros. (SMITH e FINGAR, 2003, p. 131).

Frequentemente, os contratos de franquias educacionais exercem um forte apelo e incentivam os empreendedores, oferecendo diversas vantagens em relação ao modelo tradicional de empreendimento no setor educacional, como cursos profissionalizantes e graduações, destacando-se sofisticadas estratégias de marketing, programas de treinamento formais, seleção de locais comerciais estratégicos, suporte gerencial contínuo por parte dos franqueadores e, principalmente, redução dos riscos para o administrador ao optar por um modelo de negócios no qual todos os processos foram previamente testados e os riscos de fracasso são minimizados pela experiência da rede.
As competências humanas estão relacionadas à capacidade de formar uma equipe, reter e desenvolver talentos, eliminar conflitos, estimular a motivação e o engajamento dos funcionários. Não é surpresa que essas competências sejam tão valorizadas por qualquer empregador.
Quase todos os jovens adultos no Brasil foram educados em escolas onde o poder era concentrado na figura do diretor e dos coordenadores. Eram eles que tomavam todas as decisões e orientavam cada aspecto do processo educativo. Aos professores incumbia a tarefa de transmitir os conteúdos do currículo, enquanto aos pais cabia revisar as tarefas dos filhos e comparecer às escassas reuniões e eventos anuais da escola. Os demais funcionários da instituição e a comunidade raramente eram envolvidos em qualquer tomada de decisão.
Devido a ser um processo relativamente recente, que ganhou destaque apenas na última década, existem muitos desafios a serem superados e obstáculos a serem removidos por todos os envolvidos no processo educacional para que a implementação desse modelo de gestão nas escolas seja eficaz.
Enquanto a gestão é estratégica, o gerenciamento é operacional. Ou, para evitar confusões: enquanto a gestão é macro, o gerenciamento é micro.
Antigamente, havia o Diretor e o Gerente; porém, as organizações estão tentando manter um quadro mais enxuto. Por isso, hoje, a mesma pessoa costuma ser responsável pelas duas dimensões.
Para o gerenciamento de negócios, os conhecimentos necessários estão muito ligados à otimização, produtividade, eficiência. Afinal, se você está preocupado com as operações, seu foco principal deverá ser a eliminação de gargalos e a consolidação de um fluxo de trabalho adequado, obtendo os melhores resultados, mas sem prejudicar a qualidade.
Se tratando de gestão empresarial educacional percebe-se que hoje a procura por cursos profissionalizantes tem se tornado grandes atrativos para investimentos das empresas de grande porte, como colégios grandes que vendem suas franquias dando todo suporte

para o futuro gestor educacional.

A EDUCAÇÃO E AS CONSTANTES TRANSFORMAÇÕES

É inegável o fato de que a sociedade atual vive em processo de constantes transformações econômicas, políticas, sociais, culturais, de valores e na forma de ver e interagir no mundo.

A educação, por sua vez, se encontra no interior deste processo de mudança e tem o desafio de contribuir na formação de uma sociedade cada vez mais dinâmica. Os estabelecimentos de ensino são unidades especiais, são organismos vivos que fazem parte de um contexto socioeconômico e cultural, marcado pela pluralidade e diversidade, por isso a gestão empresarial bem-sucedida nas escolas particulares e cursos profissionalizantes interfere no mercado de trabalho.

Cabe trazer à discussão o entendimento do que é gestão empresarial e de que forma essa gestão pode contribuir com a gestão educacional, pois de acordo com Heloísa Lück,

> A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (LÜCK, 2006, p. 25)

Dessa forma, de acordo com a autora, as ações dos gestores educacionais devem ser articuladas entre si e com a participação de todos no processo, do planejamento à execução, caso contrário, não alcançarão o sucesso almejado.

Paro (2000), esclarece que administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada tem a ver com objetivos educacionais.

Faz-se importante estudar a gestão empresarial e sua importância para a Educação, pois com uma boa administração, pode-se ter uma escola que formará jovens e adultos aptos ao mercado de trabalho.

Torna-se indispensável para qualquer empresa possuir em seu quadro funcional pessoas com habilidades mais apuradas, talentos específicos, para que possam desenvolver o que os outros não sabem, não querem e ainda não fizeram, tornando-se dessa forma únicas frente à concorrência.

Como explica Domenico (2014, p. 10):

> Torna-se indispensável para qualquer empresa possuir em seu quadro funcional pessoas com habilidades mais apuradas, talentos específicos, para que possam desenvolver o que os outros não sabem, não querem e ainda não fizeram, tornando-se dessa forma únicas frente à concorrência. De fato, o que faz a diferença para as empresas são aqueles capazes de tomar decisões e atitudes, e somente estes serão capazes de provocar mudanças vitais tornando-as aptas para melhorar continuamente. E, é através dessa capacidade que profissionais excelentes se diferenciam dos que são simplesmente bons, tendo visão e tomando decisões corretas frentes às mudanças que precisam ser feitas em relação aos objetivos, processos e mentalidade das pessoas.

Segundo o autor, quanto mais a pessoa fizer cursos e estudar, provavelmente terá sucesso no mercado de trabalho, e é exatamente para que esse sucesso seja alcançado, a gestão educacional e a empresarial devem andar juntas.

O gestor educacional tem uma árdua tarefa de buscar o equilíbrio entre os aspectos pedagógicos e administrativos, com a percepção que o primeiro constituísse com essencial e deve privilegiar a qualidade, por interferir diretamente no resultado da formação dos alunos e o segundo deve dar condições necessárias para o desenvolvimento pedagógico.

Sabe-se que a busca do conceito de qualidade na área educacional é uma iniciativa de longo prazo que exige mudança e reestruturação organizacional e o gestor escolar deve ser o primeiro a identificar o seu papel nesse processo, considerando que a busca da qualidade escolar requer uma análise da forma como as escolas têm sido gerenciadas e um movimento em direção a um maior envolvimento de todas as pessoas associadas à escola.

Para Ferreira (2009, p. 172):

Pensar e definir a gestão democrática da Educação para uma formação humana, [...] contemplando o currículo escolar de conteúdos e práticas baseada na solidariedade e nos valores que compõe o constructo ético da vida humana em sociedade. E como estratégia, acredito que o caminho é o diálogo, quando o reconhecimento da infinita do real, se desdobra numa disposição generosa de cada pessoa para tentar incorporar ao movimento algo na inesgotável experiência da consciência dos outros.

O sucesso da organização pedagógica da escola é medido através da aprendizagem de seus alunos. Se os alunos, cada um no seu ritmo, aprendem continuamente, a escola é eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade no diálogo entre a gestão escolar e a comunidade do entorno é um desafio recorrente que impacta diretamente na qualidade da educação e no desenvolvimento das crianças e jovens.

A relação entre a escola e a comunidade local é fundamental para o sucesso educacional dos estudantes. Quando a gestão escolar e a comunidade do entorno não conseguem estabelecer um diálogo eficaz, diversas consequências negativas podem surgir.

Uma das principais dificuldades nesse diálogo é a falta de comunicação clara e aberta. Muitas vezes, a gestão escolar e a comunidade têm agendas e interesses diferentes, o que pode gerar conflitos e impedir a construção de parcerias sólidas e colaborativas.

Além disso, a falta de canais de comunicação eficientes e a ausência de espaços para a participação da comunidade no planejamento e na tomada de decisões da escola também contribuem para a dificuldade no diálogo.

Para superar esses desafios, é fundamental que a gestão escolar promova a aproximação com a comunidade do entorno, buscando entender suas necessidades, expectativas e demandas. A criação de espaços de diálogo, como reuniões, fóruns e grupos de discussão, pode ser uma estratégia eficaz para promover a participação e o envolvimento da comunidade na vida escolar.

Ao estabelecer um diálogo aberto e transparente com a comunidade local, a gestão escolar pode fortalecer as relações de parceria, promover a integração entre a escola e o entorno e contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes. Juntos, gestão escolar e comunidade do entorno podem trabalhar em conjunto para criar um ambiente escolar mais inclusivo, participativo e voltado para o sucesso de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lauro Brito, PARISI, Cláudio, PEREIRA, Carlos Alberto. Controladoria: uma abordagem da gestão econômica – GECON. São Paulo: Atlas, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

CHIAVENATO I. Teoria geral da administração. Ed revista, São Paulo: Mc Graw Hill, 1979. Cordeiro JVM, Ribeiro RV. Gestão da empresa. Fev. 2007. Disponível em: http://www.fae.edu. Acesso em: 10 jun.2025.

_____. Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor. São Paulo: Atlas, 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão e Organização Escolar. IESDE Brasil, 2009.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Brasília: Em Aberto, vol 17, nº 72, 2000.

_____; FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. Escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

LUFT CP. Minidicionário. 20. ed, São Paulo: Ática, 2001.

ROSA, Cláudio Afrânio. Como elaborar um plano de negócio. Brasília: SEBRAE, 2007.

SMITH H, FINGAR P. Business process mana-

gement. Tampa: Meghan-Kiffer Press, 2003.

TRAVASSOS ACA. Nova biblioteca de administração empresarial. São Paulo: Nova Brasil,1979.

JOGOS DIGITAIS NO AMBIENTE ESCOLAR: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA A LÍNGUA PORTUGUESA

LUCIANO JOSÉ BARBOSA

RESUMO

Diante das transformações tecnológicas contemporâneas e das novas demandas educacionais, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas e buscar alternativas que tornem o ensino mais dinâmico e significativo. Nesse cenário, este trabalho propõe discutir as implicações das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), com ênfase no uso dos jogos digitais como estratégia de aprendizagem da Língua Portuguesa. O estudo parte da constatação de que os jogos, quando utilizados de forma planejada e alinhados a objetivos pedagógicos, podem favorecer o desenvolvimento da leitura, da escrita, da interpretação e da gramática de maneira lúdica e interativa. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva construtivista e nas metodologias ativas, que valorizam o protagonismo do estudante, sua autonomia e a construção colaborativa do conhecimento, aproximando os conteúdos escolares das vivências cotidianas. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel é tomada como referência central, evidenciando a importância da relação entre novos conteúdos e conhecimentos prévios para a consolidação do aprendizado. Metodologicamente, a investigação se caracteriza como bibliográfica, de natureza qualitativa e descritivo-interpretativa, baseada em livros, artigos científicos, dissertações, monografias e fontes digitais. Os resultados evidenciam que os jogos digitais possuem um elevado potencial para despertar e sustentar a motivação dos estudantes, favorecendo o engajamento ativo nas atividades escolares, despertando entusiasmo e criatividade, fortalecendo a autonomia e a autoconfiança, ao mesmo tempo em que respeitam as diferenças individuais, estimulam o pensamento crítico e ampliam as práticas de linguagem no contexto educacional. Além disso, destacam-se como instrumentos capazes de promover maior interação entre professores e alunos, criando ambientes de aprendizagem colaborativos e participativos. Ao proporcionar desafios progressivos e feedback imediato, os jogos favorecem a persistência, a resolução de problemas e a construção da autoconfiança. Também ampliam a integração entre saberes escolares e práticas culturais digitais, aproximando a escola da realidade dos estudantes. Desse modo, reforçam o papel do professor como mediador e facilitador, que transforma os recursos tecnológicos em experiências pedagógicas significativas. Conclui-se que, mais do que recursos recreativos, os jogos digitais configuram-se como ferramentas pedagógicas capazes de transformar o ensino da Língua Portuguesa, promovendo aprendizagens mais profundas, críticas e conectadas às necessidades da sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos Digitais. Tecnologia Educacional. Metodologias Ativas. Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

A busca por aulas mais instigantes e significativas para os estudantes passa pela escolha acertada, por parte do professor, das estratégias de ensino e dos recursos que estimulem a aprendizagem, como os jogos digitais. Esta não é uma tarefa simples, de fato. No entanto, se o docente estiver disposto a refletir sobre os motivos que o levam, enquanto sujeito único e pensante, a interessar-se por determinados temas e por quais caminhos acessa o conhecimento, é possível que surjam novas formas de ensinar e aprender. Nesse cenário, os jogos digitais emergem como uma ferramenta poderosa para o ensino da Língua Portuguesa, oferecendo abordagens lúdicas e interativas que favorecem o desenvolvimento da leitura, da escrita, da gramática e da interpretação de texto.

Educadores têm buscado compreender e promover o ensino da Língua Portuguesa de forma mais eficaz e significativa, e a inserção dos jogos digitais no processo de ensino- aprendizagem representa uma inovação pedagógica nesse sentido. Ao pensar uma escola voltada para a formação de sujeitos atuantes no mundo contemporâneo, o debate ultrapassa a simples presença de

computadores, celulares e tablets em sala de aula. A questão central está em como esses recursos são utilizados para promover aprendizagens que articulem conhecimento, criticidade e cidadania.

A escola precisa formar indivíduos capazes de se relacionar com seu entorno e com sua cultura, desenvolvendo autonomia, cooperação, resolução de problemas e pensamento crítico (LIBÂNEO, 2001; SAVIANI, 2003; MOSÉ, 2013). Nesse contexto, os jogos digitais voltados ao ensino da Língua Portuguesa possibilitam uma experiência escolar que, além de significativa, se alinha com as demandas da sociedade atual.

Apesar da variedade de materiais instrucionais disponíveis, ainda há queixas quanto ao baixo engajamento dos alunos e às lacunas em suas habilidades linguísticas. Parte dessas dificuldades está relacionada à complexidade do processo de aprender e ensinar a língua materna. Torna-se, então, necessário buscar metodologias inovadoras, entre elas aquelas integradas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que possam motivar os estudantes, aproximando os conteúdos escolares de suas vivências. Essas queixas revelam, entre outras razões, que muitos alunos finalizam a escolarização básica com dificuldades em se expressar adequadamente, compreender textos ou argumentar com clareza. Diante desses desafios, é fundamental explorar estratégias pedagógicas e tecnológicas que estimulem as habilidades de linguagem e promovam um ensino mais atrativo e efetivo.

Este trabalho, assim, propõe discutir o uso de jogos digitais como recurso tecnológico educacional voltado à aprendizagem da Língua Portuguesa. A intenção é promover o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas por meio de práticas pedagógicas mais interativas e significativas. O uso dos jogos digitais pode, nesse sentido, estimular a autoconfiança dos alunos, sua participação ativa e sua motivação para aprender, elementos essenciais para uma aprendizagem transformadora.

O estudo problematiza a presença e a efetividade dos jogos digitais nas práticas pedagógicas da escola, buscando compreender como eles têm sido inseridos e percebidos no ambiente escolar. Considera-se, ainda, a necessidade de ultrapassar o uso meramente técnico das tecnologias para integrá-las de maneira pedagógica, explorando seu potencial formativo.

Para alcançar tais objetivos, optou-se por uma abordagem metodológica que rompe com o modelo tradicional de ensino — centrado no livro didático e em aulas expositivas — e valoriza estratégias que promovam o protagonismo discente. A criatividade, neste sentido, é vista como um elemento fundamental para uma prática docente inovadora, que utilize os jogos digitais como componente pedagógico de aprendizagem.

O objetivo geral deste estudo é investigar as implicações do uso de jogos digitais como tecnologia educacional no ensino da Língua Portuguesa, tendo como foco a promoção de uma aprendizagem significativa. Como objetivo específico, busca-se discutir o papel das metodologias ativas na construção do conhecimento linguístico a partir do uso dessas tecnologias digitais.

Vale destacar que os jogos digitais, quando bem planejados e alinhados aos objetivos de ensino, contribuem para que os professores desenvolvam habilidades e contemplem os interesses dos alunos, tornando a escola mais conectada com a realidade social em que esses sujeitos estão inseridos. A mediação docente, portanto, continua sendo central, visto que é o professor quem transforma o recurso digital em tecnologia educacional de aprendizagem.

Para fins de delimitação, o presente trabalho concentra-se no Ensino Médio, fase em que os estudantes apresentam maior familiaridade com os dispositivos móveis e jogos digitais, os quais podem ser integrados ao currículo da Língua Portuguesa como apoio didático ou ponto de partida para discussões em sala de aula.

Este estudo fundamenta-se na teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel (2003), segundo a qual o conhecimento é melhor assimilado quando novos conteúdos se relacionam com conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Essa abordagem construtivista é especialmente relevante no ensino da Língua Portuguesa, pois valoriza o conhecimento prévio e a experiência linguística do aluno, favorecendo aprendizagens mais profundas.

Ainda, destacam-se as metodologias ativas como caminho promissor no ensino da língua, promovendo a participação do aluno, a construção coletiva do saber e a autonomia intelectual. Os jogos digitais, ao aliar linguagem, tecnologia e interação, oferecem recursos eficazes para o desenvolvimento dessas metodologias.

Portanto, o presente estudo visa demonstrar como os jogos digitais podem ser incorporados ao ensino da Língua Portuguesa de forma eficaz, especialmente no Ensino Médio, e reafirma o papel do professor como mediador desse processo educativo que integra tecnologia e conhecimento linguístico.

DESENVOLVIMENTO

A inserção dos jogos digitais no ambiente escolar representa uma resposta inovadora às demandas contemporâneas da educação. Sob a perspectiva das metodologias ativas e das abordagens construtivistas, esses recursos oferecem possibilidades significativas para o ensino de Língua Portuguesa, ao promoverem um ambiente interativo, motivador e colaborativo. Ao mesmo tempo, possibilitam o desenvolvimento de competências essenciais, como a leitura crítica, a interpretação textual, a produção escrita e a ampliação do vocabulário.

Conforme apontam Junior e Coutinho (2007), não há um modelo pedagógico ideal nem um recurso didático que, isoladamente, resolva os desafios da aprendizagem. Os jogos digitais, portanto, não devem ser vistos como soluções absolutas, mas como instrumentos de apoio capazes de enriquecer a prática docente. Quando integrados a uma proposta pedagógica bem fundamentada, os jogos podem potencializar o aprendizado e favorecer uma construção significativa do conhecimento.

Nessa direção, Mattar (2010) ressalta que os jogos educativos digitais são instrumentos potentes para o engajamento dos alunos, pois proporcionam uma aprendizagem lúdica e interativa. Já Neto (2013) destaca que esses jogos, quando bem elaborados, contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a resolução de problemas, o pensamento lógico e a argumentação — aspectos fundamentais também no trabalho com a linguagem.

Complementando essa perspectiva, Prensky (2001) observa que os estudantes da era digital, denominados “nativos digitais”, apresentam formas de aprendizagem mais dinâmicas, interativas e conectadas, sendo, portanto, mais receptivos a abordagens que envolvam o uso de tecnologias e jogos digitais em sala de aula. Nesse cenário, torna-se essencial que o ensino se adapte aos modos contemporâneos de apreensão do conhecimento.

Além disso, Bell (2010) defende que metodologias ativas como a aprendizagem baseada em projetos favorecem o desenvolvimento de habilidades essenciais do século XXI, como o pensamento crítico, a colaboração e a autonomia, alinhando-se diretamente às propostas de ensino mediadas por jogos digitais. Essa articulação entre prática pedagógica e inovação tecnológica permite que os alunos se tornem agentes do próprio processo de aprendizagem.

Ao considerar a especificidade da Língua Portuguesa, os jogos digitais promovem um aprendizado mais dinâmico e contextualizado, favorecendo práticas significativas de leitura e escrita. A diversidade de gêneros textuais, por exemplo, pode ser explorada por meio de jogos que desafiem os alunos a reconhecer estruturas textuais, inferir sentidos, reorganizar trechos ou criar narrativas. Além disso, ao envolverem desafios progressivos e feedback imediato, os jogos estimulam a autonomia, a persistência e a autorregulação da aprendizagem.

A inserção das tecnologias digitais, como os jogos, no ensino de Língua Portuguesa amplia as possibilidades de práticas de linguagem, ao permitir que os alunos se tornem sujeitos ativos na produção de sentidos em diferentes suportes e linguagens (Rojo, 2012). É fundamental que a escola incorpore as práticas sociais de linguagem presentes no cotidiano dos estudantes, incluindo os gêneros digitais e os jogos, para que o ensino se torne mais significativo e conectado à realidade vivida pelos alunos (Marcuschi, 2008). Jogos digitais, quando utilizados de forma planejada e alinhados ao projeto pedagógico, contribuem para o desenvolvimento da autoria, da criticidade e da reflexão linguística, promovendo uma aprendizagem mais ativa e significativa da Língua

Portuguesa (Xavier, 2005).

Outro ponto relevante é a capacidade dos jogos digitais de atender às diferenças individuais. Ao permitir a personalização do ritmo e dos desafios, eles se mostram inclusivos, favorecendo tanto estudantes com dificuldades quanto aqueles que necessitam de estímulos adicionais. A superação de barreiras emocionais também é um benefício observado, uma vez que o ambiente lúdico torna o estudo da língua mais acessível e motivador, contribuindo para a construção de uma relação mais positiva com o saber escolar.

Sob esse enfoque, o presente estudo busca compreender as implicações pedagógicas da utilização dos jogos digitais como estratégia de aprendizagem significativa no ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura com base em livros, artigos científicos, dissertações, monografias e fontes digitais. A pesquisa, de natureza descritiva e interpretativa, segue a abordagem qualitativa e bibliográfica.

Segundo Brasileiro (2013), a pesquisa descritiva visa apresentar e caracterizar um fenômeno, enquanto a interpretativa busca atribuir sentido às relações identificadas, analisando as variáveis envolvidas e suas conexões. Assim, ao revisitar e analisar as produções acadêmicas sobre o tema, foi possível compreender o potencial dos jogos digitais como ferramenta didática e as condições necessárias para sua implementação eficaz no contexto educacional.

A definição do objeto de estudo e a escolha do método seguiram critérios científicos que conferem validade e relevância à investigação. A pesquisa bibliográfica, como destaca Gil (2002), constitui uma estratégia sistemática de coleta, avaliação crítica e síntese das evidências disponíveis, permitindo a construção de um panorama teórico que sustente práticas educacionais transformadoras. Tal abordagem valoriza a experiência e a reinterpretação contínua dos conceitos ao longo do processo investigativo.

A partir da análise realizada, observa-se que o uso pedagógico dos jogos digitais exige planejamento, intencionalidade e fundamentação teórica sólida. É necessário que o professor compreenda as potencialidades do recurso, selecione os jogos conforme os objetivos de aprendizagem e proponha atividades que estimulem a reflexão, a cooperação e a autoria dos estudantes. Nessa perspectiva, os jogos deixam de ser meramente recreativos para se tornarem aliados no processo de alfabetização e letramento.

Na contemporaneidade, marcada por rápidas transformações tecnológicas e sociais, a escola precisa repensar suas práticas para dialogar com a realidade vivenciada pelos alunos. O uso dos jogos digitais como recurso de ensino responde a esse desafio, ao articular conhecimento, prazer, criticidade e protagonismo. Inseridos de forma planejada no currículo, eles contribuem para a formação de sujeitos mais autônomos, criativos e preparados para atuar na sociedade da informação.

As discussões acadêmicas recentes apontam para um consenso crescente sobre a importância de integrar, às práticas tradicionais, abordagens que desenvolvam o pensamento crítico-reflexivo. Ao abordar questões do cotidiano e propor soluções, o aluno se reconhece como agente ativo na construção do saber, o que amplia sua participação e seu engajamento. Tais práticas se alinham ao pensamento construtivista, no qual o conhecimento é fruto da interação com o outro e com o meio, mediada pela linguagem e pela cultura.

Por conseguinte, o uso dos jogos digitais no ensino da Língua Portuguesa representa mais que uma inovação tecnológica — trata-se de uma estratégia pedagógica que ressignifica o papel do professor e do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Ao promoverem desafios, reflexões e interações, esses jogos potencializam o desenvolvimento das competências linguísticas, cognitivas e socioemocionais dos alunos, contribuindo para uma formação integral e significativa.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL

O processo de ensino e aprendizagem, conforme proposto por David Ausubel, fundamenta-se na concepção de aprendizagem significativa. Essa abordagem teórica tem sido amplamente incorporada em diversas áreas da educação básica ao redor do mundo, dada sua ênfase na construção ativa do conhecimento. A aprendizagem significativa

pressupõe que o aluno esteja predisposto à aprendizagem e cognitivamente preparado com conhecimentos prévios relevantes, os quais servirão de base para a assimilação de novos conteúdos.

Segundo Ausubel et al. (1980), a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação é relacionada, de forma não arbitrária e substantiva, a aspectos relevantes da estrutura cognitiva do indivíduo. Esses elementos preexistentes, chamados de subsunçores ou ideias âncora, interagem com a nova informação e lhe atribuem sentido. Para que isso se concretize, o conteúdo deve ser potencialmente significativo, isto é, deve ser logicamente relacionável ao que o aluno já sabe, e o aprendiz deve estar disposto a estabelecer essa relação (MOREIRA, 2009).

Nesse contexto, Moreira (2012) esclarece que o termo "substantiva" refere-se a uma relação com significado, que não é apenas literal, enquanto "não arbitrária" significa que a informação nova se conecta a um conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aluno. Assim, a aprendizagem não ocorre de maneira aleatória, mas por meio de uma articulação consciente entre o novo e o previamente aprendido.

A teoria de Ausubel valoriza, portanto, uma comunicação educacional eficaz, em que o professor conduz o estudante a reconhecer-se como parte do processo de construção do conhecimento, conectando novos conceitos a termos e experiências já familiares. Para que a aprendizagem significativa se efetive, duas condições fundamentais devem ser atendidas: a predisposição do aluno em aprender de maneira compreensiva, e a apresentação de um conteúdo potencialmente significativo — tanto do ponto de vista lógico (quanto à organização interna do material) quanto psicológico (considerando a experiência pessoal do aluno).

Quando essas condições não são atendidas, ocorre a aprendizagem mecânica, caracterizada pela memorização arbitrária e descontextualizada de informações, como fórmulas e leis, que são frequentemente esquecidas após o momento da avaliação. Nesses casos, o conhecimento não se integra de forma duradoura à estrutura cognitiva do aprendiz.

A distinção entre aprendizagem significativa e mecânica reside, portanto, no tipo de relação que o aluno estabelece entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios. Quanto mais essas relações forem profundas, organizadas e conectadas de maneira lógica e pessoal, mais significativa será a aprendizagem. Em contrapartida, relações superficiais ou inexistentes resultarão em uma aprendizagem repetitiva e pouco efetiva.

Por consequência, a distinção entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica não é dicotômica. Estes dois tipos de aprendizagem estão em extremos opostos de um mesmo contínuo. Isto significa que não se deve pensar que a aprendizagem é significativa ou mecânica. Há casos intermediários. É possível que uma aprendizagem inicialmente mecânica passe, progressivamente, à significativa (MOREIRA, 2009, p. 31).

A aprendizagem significativa de Ausubel está profundamente alinhada à concepção construtivista de ensino, segundo a qual o conhecimento e os modos de pensar são construídos ativamente pelos sujeitos, por meio da exploração, manipulação e reorganização de objetos e ideias. Nesse processo, a aprendizagem emerge da interação contínua entre o indivíduo e o meio, o que implica que o educador deve atuar como mediador dessa relação, favorecendo situações de aprendizagem que permitam ao aluno refletir sobre sua realidade.

Essa abordagem aproxima teoria e prática por meio do diálogo entre educador e aluno, valorizando a linguagem como ferramenta de construção do pensamento e como mediadora de significados. Assim, a aprendizagem significativa não se restringe à internalização de conceitos, mas envolve também a construção de sentidos a partir da vivência e dos anseios do educando. Nesse sentido, a concepção ausubeliana abre espaço para a utilização crítica e criativa de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, sem que isso signifique sobrepor- se ou excluir outras teorias pedagógicas.

A articulação entre o construtivismo e a Educação Mediada por Tecnologias é evidente, sobretudo quando se observa que muitos alunos ainda percebem o conhecimento es-

colar como algo distante de suas realidades. Essa distância pode ser atenuada quando propostas pedagógicas constroem pontes entre o universo dos estudantes e os conteúdos escolares, utilizando-se das possibilidades interativas das tecnologias digitais. As ferramentas tecnológicas, nesse contexto, não são fins em si mesmas, mas meios para potencializar interações, promover a autonomia dos aprendizes e enriquecer os processos de construção do conhecimento.

Dessa forma, torna-se urgente repensar o modelo educacional vigente, propondo uma reforma que vá além da reestruturação administrativa do sistema educativo. É necessário revisar profundamente os conteúdos curriculares, os objetivos da educação e as metodologias adotadas. Tal reforma deve promover o equilíbrio entre o saber e o saber fazer, entre o aprender e o aprender a aprender, com base em uma abordagem processual e dialógica do ensino.

No contexto das transformações tecnológicas e das mudanças culturais e sociais que caracterizam o mundo contemporâneo, torna-se também imprescindível romper com estruturas pedagógicas ultrapassadas. A escola precisa ser pensada como um espaço dinâmico, capaz de acompanhar as demandas de uma sociedade em constante mutação. Nesse cenário, a aprendizagem significativa continua a ser um pilar essencial, pois oferece as bases para uma educação que valoriza a autonomia, a criticidade e o protagonismo dos sujeitos.

METODOLOGIAS ATIVAS COMO AUXILIADORA NO PROCESSO EDUCACIONAL

Ao longo da história, a organização da sociedade foi profundamente influenciada pelas transformações nos suportes tecnológicos, que impactaram diretamente os modos de aprender e ensinar. Desde a introdução dos meios de comunicação de massa até o advento das tecnologias digitais contemporâneas, cada avanço tecnológico trouxe consigo desafios e contribuições para o processo educativo, exigindo adaptações constantes por parte das instituições escolares.

A formação exigida para o cidadão do século XXI demanda o uso integrado e crítico das novas tecnologias educacionais dentro de um paradigma complexo, que contemple tanto o desenvolvimento individual quanto a transformação social (MORAN, 2004). Entretanto, observa- se que as escolas, em muitos casos, ainda enfrentam dificuldades em incorporar essas tecnologias de forma efetiva e inovadora. Embora os recursos digitais estejam presentes nas universidades e nas escolas, seu uso muitas vezes ainda segue modelos tradicionais, centrados na figura do professor como transmissor de conhecimento e dos alunos como receptores passivos.

Essa realidade aponta para a necessidade de revisar o processo educacional, promovendo práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa dos estudantes, a construção colaborativa do conhecimento e a articulação entre saberes escolares e experiências do cotidiano. É nesse cenário que ganham destaque as metodologias ativas de aprendizagem, cuja proposta central é colocar o estudante como protagonista do próprio aprendizado, promovendo sua autonomia e engajamento por meio de situações que exigem reflexão, tomada de decisão, resolução de problemas e trabalho em equipe.

Lames (2011) destaca a relevância de os professores repensarem sua prática pedagógica diante da inserção das tecnologias educacionais. Ela argumenta que para superar o uso inadequado das tecnologias na educação é fundamental que o professor saiba o que é aprender e o que é ensinar, como os alunos aprendem e propor, assim, metodologias ativas e novas formas de produzir, comunicar e representar o conhecimento, possibilitadas pelas novas mídias [...] (LAMES, 2011, p. 23).

A partir de novos paradigmas e diante das adversidades enfrentadas pelo sistema educacional, Morin (2001) argumenta que a educação contemporânea não está preparada para lidar com os desafios do futuro. Para enfrentar essa limitação, torna-se imprescindível fomentar um conhecimento que aborde questões globais e que supere o reducionismo do saber fragmentado. O pensamento disciplinar, isolado e compartimentalizado, impede uma visão integrada da realidade, dificultando tanto a compreensão do todo quanto a das partes em sua

complexidade.

Refletir sobre a educação a partir da complexidade do mundo atual exige, portanto, a atualização de práticas pedagógicas e a incorporação crítica das novas tecnologias, transformando profundamente a forma de ensinar e aprender. Isso requer não apenas mudanças nos recursos utilizados, mas sobretudo uma nova postura docente, uma reestruturação das escolas e uma constante reflexão sobre a realidade como conteúdo e como horizonte da ação educativa. Mais do que usar tecnologias de maneira descontextualizada, é necessário articular seu uso com os objetivos pedagógicos e com as vivências dos estudantes.

Neste sentido, Freire (1987) reforça a importância de uma educação dialógica, na qual os alunos tenham voz ativa, possam questionar e refletir criticamente sobre o mundo que os cerca. A sala de aula, nesse contexto, não pode ser concebida como um espaço de mera transmissão de conteúdos, mas sim como um ambiente de troca, de construção conjunta do conhecimento, em sintonia com as experiências dos educandos.

Para que a aprendizagem no século XXI seja de fato significativa, é necessário compreender que a inovação educacional está muito mais relacionada às metodologias do que aos aparatos tecnológicos em si. A escola deve responder às demandas dos estudantes contemporâneos, oferecendo propostas pedagógicas que façam sentido em suas trajetórias e que os envolvam como protagonistas do processo formativo.

As Metodologias Ativas emergem como ferramentas poderosas nesse cenário, pois colocam o aluno no centro do processo educativo, incentivando-o a criar, colaborar, refletir e expressar suas ideias. Com foco na autonomia e na participação efetiva, essas metodologias utilizam situações-problema reais como ponto de partida para a aprendizagem, estimulando diferentes formas de interação, motivação, interpretação, avaliação e aplicação dos conhecimentos construídos.

Como destacam Bacich e Moran (2018, p. 38), “toda aprendizagem envolve algum nível de atividade, exigindo dos alunos e dos educadores diferentes formas de interação, motivação, interpretação, avaliação e aplicação”. Nesse mesmo sentido, Valente et al. (2017, p. 463) ressaltam que a maior parte da literatura brasileira trata as metodologias ativas como estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, contrastando com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos.

Nesse ponto crucial, é fundamental considerar um ensino e aprendizagem dialéticos, onde educar está intrinsicamente ligado a aprender. Como afirma Freire (1987, p. 44), "o educador já não é apenas quem educa, mas quem, enquanto educa, é educado pelo educando que, ao ser educado, também educa". Trata-se de um processo contínuo de troca, crescimento mútuo e construção conjunta do saber.

Frequentemente, interpretações equivocadas levam à crença de que as Metodologias Ativas dependem exclusivamente da tecnologia, o que pode resultar em resistência à sua aplicação por conta de limitações estruturais nas escolas. Contudo, o princípio essencial dessas metodologias reside em colocar o aluno como protagonista do próprio aprendizado — alguém que participa de maneira ativa, engajada e reflexiva em todas as etapas do processo educativo.

Freire (1986) já apontava que os seres humanos são co-criadores, capazes de ir além da simples repetição de normas impostas. Essa concepção rompe com o ensino "bancário", que vê o aluno como recipiente passivo de informações, e propõe uma prática educativa libertadora, baseada na participação ativa e na construção crítica do conhecimento — tanto no espaço escolar quanto na vida em sociedade.

É importante destacar que existe uma diversidade de Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem, cuja eficácia é comprovada por estudos e práticas em diferentes contextos educacionais. Embora não haja um modelo único para sua implementação, e apesar das variações segundo o contexto, essas metodologias têm se mostrado ferramentas valiosas na mediação do conhecimento. Ainda que a análise detalhada de cada uma não seja o objetivo deste trabalho, seu papel como auxiliares no processo educacional é incontestável.

A escolha consciente das estratégias metodológicas — considerando fatores pedagógicos, críticos e tecnológicos — permite potencializar os benefícios dessas abordagens na formação dos estudantes. Ao compartilhar experiências e metodologias, os profissionais da educação contribuem para ampliar o repertório pedagógico de suas comunidades escolares. Esse movimento favorece a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, significativo e centrado no aluno, promovendo seu protagonismo e possibilitando ao professor acompanhar avanços concretos nos resultados de sua prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que, em uma escola comprometida com os desafios e demandas do mundo contemporâneo, os jogos digitais configuram-se como recursos tecnológicos promissores para fomentar processos de ensino e aprendizagem mais significativos e engajadores. A análise teórica desenvolvida promoveu uma reflexão importante sobre a atuação docente diante do uso desses recursos, estimulando um diálogo construtivo para a elaboração conjunta de práticas educacionais efetivas e inovadoras.

Ao abordar os jogos digitais como tecnologias educacionais, o trabalho ressaltou seu papel central na criação de dinâmicas pedagógicas que integram o aluno como protagonista ativo, alinhando-se às metodologias ativas e às demandas de uma aprendizagem significativa. Dessa forma, os avanços tecnológicos não são apenas ferramentas auxiliares, mas elementos integradores que podem contribuir para a transformação das práticas educativas e para a construção de um ambiente escolar mais dinâmico, crítico e colaborativo.

A pesquisa bibliográfica, fundamentada em obras, artigos científicos e fontes digitais, possibilitou uma compreensão abrangente das implicações dos jogos digitais na educação, contextualizando-os na interseção entre ciência, filosofia, história e cultura. Tal abordagem possibilitou uma análise sistematizada, que evidenciou o estado da arte do tema, reafirmando a relevância da temática e as possibilidades de aplicação das tecnologias digitais no contexto escolar.

Conclui-se, portanto, que os jogos digitais detêm um elevado potencial para integrar o conjunto de tecnologias educacionais que auxiliam na mediação do conhecimento, proporcionando ao professor ferramentas que enriquecem o processo de ensino e favorecem a compreensão mais aprofundada dos conteúdos pelos estudantes. Assim, a incorporação desses recursos, quando realizada de forma reflexiva e planejada, pode ampliar as formas de aprendizagem e fortalecer a participação ativa dos alunos.

Finalmente, espera-se que este estudo inspire educadores a explorar com maior empenho o potencial dos jogos digitais e das tecnologias da informação e comunicação, promovendo uma educação que ultrapasse a mera memorização e avaliação quantitativa. A proposta é fomentar uma aprendizagem que valorize a produção de conhecimento crítico, significativo e duradouro, apoiada em metodologias que incentivem o protagonismo, a autonomia e o engajamento consciente dos estudantes em seus processos formativos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Interamericana. Tradução para o português do original Educational psychology: a cognitive view, 1980, 625 p.

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 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.

BOTTENTUIT. Jr, J. B.; COUTINHO, C. P. Podcast em educação: um contributo para o estado da arte. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE

PSICOPEDAGOGIA. Coruña - Espanha, p. 837-846. 2007.

BRASILEIRO, A. M. M. Manual de textos acadêmicos e científicos. São Paulo: Atlas, 2013.

FREIRE, P. Hacia una pedagogía de la pregunta. Buenos Aires: Aurora, 1986.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.
GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Ensino e aprendizagem com tecnologias digitais. Revista de Educação e Tecnologia, v. 2, n. 1, p. 65–75, 2007.

LAMES, L. C. J. Docência no ensino superior: o uso das mídias digitais como estratégia pedagógica. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - FECAP - Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTAR, J. De Mattar, 2009. Disponível em: https://joaomattar.com. Acesso em 15 jan. 2025.

MORAN, J. M. OS NOVOS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR COM AS TECNOLOGIAS. Revista Diálogo Educacional, [S. l.], v. 4, n. 12, p. 13–21, 2004. DOI: 10.7213/rde.v4i12.6938. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6938. Acesso em: 25 mar. 2025.

MOREIRA, M. A. Comportamentalismo, construtivismo e humanismo. Subsídios teóricos para o Professor Pesquisador em ensino de ciências. Porto Alegre: IF-UFRGS, 2009.

MOREIRA, M. A. O QUE É AFINAL APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA? Qurriculum, La Laguna, Espanha, v. 0, n. 0, p.29-56, mar. 2012. Disponível em: http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília, DF: UNESCO, 2001.
NETO, J. C. Jogos Digitais e Cognição: uma relação possível. Revista Eletrônica de Educação, v. 7, n. 2, p. 325–340, 2013.Acesso em: 20 jan. 2025.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

ROJO, R. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VALENTE, J. A.; BIANCONCINI DE ALMEIDA, M. E.; FLOGI SERPA GERALDINI, A. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. Revista Diálogo Educacional, [S. l.], v. 17, n. 52, p. 455–478, 2017. DOI: 10.7213/1981- 416X.17. 052.DS07. Disponível em: https://pucpr.emnuvens.com.br/dialogoeducacional/article/view/9900. Acesso em: 09 maio 2025

XAVIER, A. C. G. O jogo digital no ensino de Língua Portuguesa: limites e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVAS DECOLONIAIS: EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO AMAZONAS (MANAUS - AM)

LUCILENE DACIULIS CAETANO

RESUMO
Este trabalho investiga a formação docente a partir de perspectivas decoloniais, enfocando experiências de pesquisa-formação com professores da Educação Infantil em Manaus, Amazonas. A pesquisa busca compreender como os saberes locais, as práticas pedagógicas e os contextos socioculturais amazônicos influenciam os processos formativos. Com base em uma abordagem qualitativa e colaborativa, o estudo propõe uma ruptura com modelos eurocentrados de formação docente, valorizando os conhecimentos construídos no território e pelas vivências dos professores. A proposta contribui para a construção de uma pedagogia crítica, situada e comprometida com a transformação social. Este estudo também analisa as tensões e possibilidades que emergem nos encontros entre docentes e pesquisadores, enfatizando o papel do diálogo e da escuta ativa como fundamentos éticos e epistemológicos. As experiências vividas pelos professores são compreendidas como espaços de produção de conhecimento, desafiando a lógica tradicional de transmissão de saberes. A pesquisa valoriza narrativas e práticas pedagógicas situadas, buscando construir processos formativos mais sensíveis às realidades amazônicas. A perspectiva decolonial adotada questiona as hierarquias de saber e propõe novas formas de pensar a docência. Dessa forma, o trabalho contribui para reconfigurar a formação de professores em contextos periféricos.
Palavras-chave: Formação docente; Decolonialidade; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A formação de professores da Educação Infantil, especialmente em contextos periféricos como o da Amazônia, exige ser compreendida para além de um modelo técnico e prescritivo. Em vez disso, é necessário assumir a formação como um processo político, histórico e situado, permeado por experiências vividas, memórias e resistências dos sujeitos que nela atuam. Neste sentido, o presente projeto tem como objetivo investigar as experiências de pesquisa-formação com professores da Educação Infantil em Manaus (AM), com base em uma perspectiva decolonial que valorize os saberes locais, os territórios e as histórias que compõem o fazer docente.

A formação docente ainda se mostra atravessada por heranças coloniais que excluem ou inferiorizam os saberes populares e originários. (BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS 2010) aponta que: a grande maioria dos conhecimentos válidos no mundo foi produzida no Norte global, e o conhecimento do Sul, mesmo quando reconhecido, é sempre visto como subordinado.

A descolonização do conhecimento, portanto, demanda a criação de espaços de legitimação para essas epistemologias outras, o que só pode ocorrer quando a formação se abre para o diálogo com os sujeitos e suas realidades.

(CATHERINE WALSH 2009) propõe a ideia de "insurgência pedagógica" como um movimento que rompe com as lógicas eurocentradas de ensinar, defendendo que: é preciso desobedecer epistemicamente às formas hegemônicas de conhecimento, criando espaços para a existência de outras racionalidades".

Nesse contexto, a pesquisa-formação com professores da Educação Infantil em Manaus se apresenta como uma possibilidade potente de reconfigurar o olhar sobre o que é conhecimento válido na escola e sobre quem tem o direito de ensiná-lo.

A perspectiva de pesquisa-formação adota aqui se ancora na noção de experiência, tal como desenvolvida por (LARROSA (2002), que afirma "Experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, ou que nos chega".

Ao considerar a experiência dos professores como elemento central da formação, desloca-se o foco da normatização e do controle para a escuta, a partilha e a transformação subjetiva que se dá no encontro com o outro.

Seguindo esse caminho, PAULO FREIRE (1996, p. 36) nos ensina que:

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Assim, a formação de professores deve ser compreendida como um processo dialógico, em que os sujeitos aprendem em comunidade, trocando saberes e enfrentando, juntos, as opressões que permeiam suas trajetórias.

Dessa forma, a presente pesquisa busca entender como os professores da Educação Infantil, em suas múltiplas trajetórias e pertencimentos, vivenciam e produzem sentidos para sua formação por meio da pesquisa, considerando os contextos socioculturais amazônicos e os desafios cotidianos da prática pedagógica. A escuta dessas experiências será central para pensar caminhos que fortaleçam uma formação plural, crítica e decolonial, capaz de afirmar os direitos à diferença e à justiça cognitiva

DESENVOLVIMENTO

A escolha deste tema se justifica pela necessidade urgente de compreender e valorizar as experiências formativas de professores da Educação Infantil no contexto amazônico, sobretudo a partir de uma perspectiva decolonial que reconheça as pluralidades socioculturais, históricas e epistemológicas presentes na região. Manaus, como capital do Amazonas, é um território que sintetiza tensões e potências no campo educacional, onde se cruzam saberes indígenas, ribeirinhos, urbanos periféricos e acadêmicos. A formação docente nesse contexto não pode ser pensada a partir de modelos hegemônicos e coloniais que desconsideram a realidade local, mas sim construída com base na escuta, no diálogo e na valorização das experiências dos sujeitos que educam.
O apagamento histórico das culturas e epistemes originárias e populares está profundamente enraizado nas práticas formativas e curriculares. A perspectiva decolonial, conforme propõe Catherine Walsh, convida à ruptura com os paradigmas eurocentrados, e à insurgência pedagógica como um caminho para pensar a formação docente como prática de liberdade e resistência. A descolonização do conhecimento, também revela a importância de articular uma ecologia de saberes que dê lugar às vozes historicamente silenciadas e subalternizadas.
Nesse sentido, torna-se ainda mais relevante considerar os desafios impostos aos educadores da infância, que atuam frequentemente em territórios marcados pela vulnerabilidade social, pelo descaso das políticas públicas e pela invisibilização de suas trajetórias formativas. Como afirmam Silva et al. (2024, p. 38)

O cenário de esquecimento com os jovens do campo por parte das políticas públicas contrasta com uma sociedade cada vez mais ancorada no conhecimento e na tecnologia, onde a certeza e a segurança são valores que parecem ter se tornado obsoletos.

Tal constatação reforça a necessidade de se pensar políticas e práticas formativas que estejam comprometidas com a realidade amazônica e com a valorização das experiências locais.
Além disso, autores como Paulo Freire e Miguel Arroyo contribuem para pensar a formação docente como um processo que respeita a pluralidade de trajetórias e reconhece os saberes construídos na prática cotidiana dos professores. Freire propõe uma educação dialógica e emancipatória, que parte da realidade dos educandos e educadores, enquanto Arroyo destaca a importância de reconhecer os professores como sujeitos de direito e de saber.
Assim, este projeto de pesquisa propõe-se a investigar experiências de formação e autoformação vividas por docentes da Educação Infantil em Manaus, articulando narrativas de vida, práticas pedagógicas e saberes locais com os referenciais teóricos decoloniais. Acredita-se que, por meio dessa investigação, será possível contribuir com o fortalecimento de práticas formativas mais coerentes com as especificidades socioculturais das Amazônicas e mais comprometidas com a justiça cognitiva e social.
A formação docente na Educação Infantil, em contextos periféricos como o da Amazônia, exige uma abordagem que transcenda o modelo técnico e prescritivo, sendo necessário compreendê-la como um processo político e histórico. Esse entendimento se

reflete na ideia de que a educação deve ser um campo de resistência, que reconhece e valoriza as experiências e saberes locais, muitas vezes marginalizados nas formas tradicionais de ensino.

Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe uma crítica às hierarquias epistemológicas que estabelecem uma divisão entre o conhecimento produzido no Norte global e aquele originado no Sul, com este último sendo frequentemente desvalorizado. Ele defende que a descolonização do conhecimento exige um espaço onde as epistemologias locais possam ser reconhecidas como legítimas, fortalecendo um processo de formação docente que valorize esses saberes originários e populares.

Em sintonia com essa perspectiva, Catherine Walsh (2009) discute a necessidade de uma "insurgência pedagógica" que questiona as formas de conhecimento hegemônicas, as quais estão amplamente ancoradas em uma lógica eurocêntrica. Walsh argumenta que essa insurgência é fundamental para criar espaços educacionais mais inclusivos, que considerem a diversidade cultural e epistemológica dos alunos e educadores. Sua proposta enfatiza que a educação deve ser um espaço de desobediência epistemológica, desafiando o status quo e abraçando outras racionalidades.

Jorge Larrosa (2002), por sua vez, destaca a importância da "experiência" no processo educativo. Ele vê a experiência não como algo que se transmite, mas como algo que ocorre no encontro com o outro, no movimento de troca e transformação. Esse conceito é relevante para a formação de professores, pois desloca o foco da técnica para o processo de escuta, diálogo e reflexão.

Paulo Freire (1996), em sua pedagogia dialógica, reitera que ninguém educa ninguém isoladamente; a educação é um processo compartilhado, mediado pelo mundo. Nesse contexto, a formação de professores deve ser entendida como um processo coletivo e crítico, onde os educadores, ao dialogarem com seus contextos, podem refletir sobre suas práticas e transformar suas realidades.

Além desses autores, Miguel Arroyo (2004) também contribui com a ideia de que os saberes docentes são plurais e devem ser valorizados a partir das trajetórias e experiências individuais de cada educador. Ele enfatiza a importância de reconhecer as diferentes fontes de conhecimento que os professores trazem consigo, especialmente aquelas oriundas de suas vivências e das comunidades onde atuam.

O contexto amazônico, com suas particularidades culturais e sociais, exige que essas abordagens teóricas sejam adaptadas para compreender a formação docente em sua totalidade, respeitando e incorporando as especificidades locais. A formação de professores na Amazônia deve ser sensível às realidades indígenas, quilombolas e das populações tradicionais, como apontado por autores como Gersem Baniwa, Daniel Munduruku e Eliane Potiguara, que defendem a valorização das práticas pedagógicas dessas comunidades como formas legítimas de ensino e aprendizado. Assim, a formação docente deve ser um espaço de escuta e valorização das culturas e saberes regionais, de modo a criar uma educação mais justa e equitativa para todos. Reforçando a necessidade de uma educação que dialogue com os saberes ancestrais, respeite os modos de vida tradicionais e fortaleça as identidades culturais dos povos da floresta. Nesse sentido, o papel do professor na Educação Infantil não pode se limitar à aplicação de conteúdos curriculares padronizados, mas deve envolver-se ativamente com as culturas locais, em um processo de escuta, mediação e criação compartilhada de sentidos.

A pesquisa-formação, neste cenário, emerge como um caminho metodológico potente, pois se ancora nas experiências vividas e nas narrativas dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Ela propõe uma ruptura com a verticalização do saber, na qual o conhecimento é imposto de cima para baixo, e promove uma formação que parte das realidades locais, das práticas cotidianas e das reflexões coletivas. Trata-se de uma abordagem que reconhece o professor como autor de sua prática, sujeito de conhecimento e agente de transformação.

Ao colocar em evidência os contextos amazônicos, esta pesquisa compreende que os professores da Educação Infantil atuam em territórios marcados por desigualdades históricas, mas também por resistências e reexistências. A prática pedagógica, nesses es-

paços, é atravessada por desafios materiais, políticos e simbólicos, que precisam ser considerados em qualquer proposta formativa. A construção de uma pedagogia decolonial, nesse contexto, requer o reconhecimento da complexidade dos territórios amazônicos e da pluralidade dos saberes que neles circulam.

O processo de formação, portanto, não se restringe a momentos isolados ou a cursos de capacitação, mas se estende ao cotidiano das escolas, às trocas entre colegas, às práticas vivenciadas em comunidade e às reflexões que surgem do enfrentamento das dificuldades. É nesse tecido vivo de experiências que se produz a formação, como um movimento contínuo e situado, capaz de gerar sentidos e promover a construção de uma educação mais justa, plural e significativa.

Ao adotar essa perspectiva, a pesquisa busca contribuir para a ampliação do debate sobre a formação docente na Amazônia, propondo uma escuta atenta às vozes que historicamente foram silenciadas e marginalizadas pelos modelos formativos tradicionais. Entende-se que, para transformar a realidade educacional amazônica, é necessário começar por reconhecer e valorizar aquilo que já se faz nos territórios, aquilo que os professores já sabem e produzem, mesmo sem o aval das instituições acadêmicas hegemônicas. A formação de professores da Educação Infantil em Manaus não pode ser pensada fora de seu contexto sociocultural e político. Ela precisa estar comprometida com a construção de uma escola que respeite a diversidade, que dialogue com os territórios e que reconheça nos educadores sujeitos de conhecimento, capazes de reinventar a prática pedagógica em diálogo com os saberes da floresta, das águas, das comunidades e da cidade.

Este projeto adota uma abordagem qualitativa de pesquisa, com ênfase na pesquisa narrativa, que se configura como uma estratégia eficaz para investigar as experiências vividas dos sujeitos no contexto da formação docente na Educação Infantil. A pesquisa narrativa permite compreender, a partir das histórias e relatos dos próprios participantes, as formas pelas quais os professores percebem, vivenciam e transformam sua prática pedagógica. Nesse sentido, essa metodologia propõe-se a dar voz aos docentes, valorizando suas narrativas como fontes legítimas de conhecimento sobre o processo formativo.

A pesquisa narrativa é caracterizada pelo uso de relatos de vida, entrevistas em profundidade e observação participante, com o objetivo de acessar as experiências individuais e coletivas dos professores, suas trajetórias pessoais e profissionais, e as memórias que constroem o campo da educação na Amazônia. Segundo Clandinin e Connelly (2000), a pesquisa narrativa está fundamentada na crença de que as histórias que contamos sobre nossas vidas são essenciais para compreender as práticas e transformações que vivenciamos. Dessa forma, as narrativas não apenas descrevem os acontecimentos, mas também os significados que atribuímos a eles.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, nas quais os participantes serão incentivados a compartilhar suas trajetórias profissionais, suas experiências de formação e os desafios enfrentados na prática pedagógica. As entrevistas serão conduzidas de forma flexível, permitindo que os participantes se expressem livremente, sem a pressão de responder a perguntas padronizadas. Além disso, será realizada observação participante em algumas escolas de Educação Infantil, com o objetivo de captar o contexto no qual essas histórias se desenrolam e, assim, enriquecer as narrativas dos professores.

O trabalho de campo será realizado em escolas de Educação Infantil em Manaus (AM), buscando um olhar diversificado sobre os desafios e experiências vivenciadas por docentes em diferentes contextos. O foco da pesquisa será a escuta das histórias dos professores, explorando como esses profissionais articulam suas vivências com as políticas educacionais e as condições de ensino na região amazônica.

A análise dos dados será realizada a partir de uma leitura interpretativa, seguindo as diretrizes propostas por Ricoeur (1991), que defende a importância de uma hermenêutica narrativa para interpretar os significados das histórias compartilhadas. A análise envolverá uma reconstrução das narrativas,

identificando temas e padrões emergentes, como as influências das políticas educacionais locais, as práticas pedagógicas adotadas, as relações de poder no ambiente escolar e as estratégias de resistência e adaptação dos docentes.

Além disso, serão levados em consideração os conceitos de experiência, como definidos por Larrosa (2002), para compreender como as experiências de formação se articulam com as práticas cotidianas dos professores e as realidades socioculturais da região. A pesquisa narrativa, portanto, se configura como uma ferramenta potente para construir um entendimento mais profundo sobre a formação docente na Amazônia, ao centrar a análise nas vozes e perspectivas dos próprios professores.

A pesquisa busca também adotar uma postura ética de respeito às histórias e experiências dos participantes, garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações compartilhadas, conforme as diretrizes éticas de pesquisa em Ciências Humanas. A participação será voluntária, e os participantes serão informados sobre os objetivos da pesquisa e seu direito de interromper a participação a qualquer momento.

A formação docente em perspectivas decoloniais surge como uma resposta crítica à historicidade da educação brasileira marcada por processos de colonização que ainda permeiam as práticas pedagógicas e os currículos escolares. Esse paradigma busca desconstruir saberes hegemônicos e eurocêntricos, valorizando os conhecimentos locais, indígenas, afrodescendentes e das comunidades tradicionais, especialmente em regiões como o Amazonas, onde a diversidade cultural é expressiva e singular. A proposta de formação docente sob essa ótica implica repensar não apenas o conteúdo ensinado, mas sobretudo a maneira como o professor compreende sua prática, seu papel social e sua relação com o contexto em que atua.

No cenário da educação infantil em Manaus, a aplicação de perspectivas decoloniais na formação de professores revela-se fundamental para enfrentar os desafios impostos pela pluralidade cultural da região amazônica. Os docentes atuam em contextos onde convivem diferentes etnias, línguas e tradições, o que demanda um olhar atento às especificidades locais para garantir uma educação que respeite e fortaleça a identidade dos estudantes e de suas comunidades. A pesquisa-formação emerge, nesse contexto, como uma metodologia que articula a investigação científica com a prática pedagógica, permitindo aos professores refletirem criticamente sobre suas experiências e construírem saberes contextualizados e transformadores.

A experiência de pesquisa-formação com professores da educação infantil no Amazonas evidencia a importância de romper com modelos educativos homogêneos e distanciados da realidade dos alunos. A formação decolonial valoriza o diálogo entre saberes tradicionais e científicos, promovendo o reconhecimento dos conhecimentos indígenas e ribeirinhos como fontes legítimas e essenciais para a construção do currículo. Assim, os professores passam a se posicionar não como transmissores de um conhecimento único e universal, mas como mediadores que reconhecem a pluralidade cultural e epistemológica presente em sala de aula.

Esse processo formativo tem impactos significativos na identidade profissional dos docentes. Ao se depararem com os paradigmas decoloniais, muitos professores reavaliam suas práticas, identificando a necessidade de incorporar conteúdos e metodologias que dialoguem com as experiências e vivências das crianças amazônicas. Isso implica uma desconstrução dos preconceitos e estereótipos construídos historicamente e a valorização da diversidade cultural como elemento central do fazer pedagógico. A formação, portanto, não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve uma transformação profunda na visão de mundo dos educadores.

Outro aspecto relevante é a valorização da participação ativa dos professores no processo de pesquisa-formação. Essa abordagem colaborativa fortalece o protagonismo docente, incentivando a construção coletiva do conhecimento e o compartilhamento de experiências. Ao mesmo tempo, a pesquisa-formação possibilita uma aproximação entre universidade e escola, promovendo parcerias que enriquecem tanto a formação inicial quanto a continuada. Esse vínculo contribui para que as práticas pedagógicas

sejam constantemente revisadas e aprimoradas, atendendo às demandas específicas do contexto amazônico.

A articulação entre teoria e prática é um ponto crucial nesse tipo de formação. Os professores são convidados a refletir criticamente sobre suas ações em sala de aula, analisando as implicações sociais, culturais e políticas de suas escolhas pedagógicas. A perspectiva decolonial estimula uma postura ética e política comprometida com a justiça social, a valorização das culturas originárias e a superação das desigualdades estruturais. Nesse sentido, a formação docente torna-se um espaço de resistência e transformação, onde os educadores constroem caminhos para uma educação mais democrática e inclusiva.

A dimensão intercultural é central na formação em perspectiva decolonial. Considerando a diversidade presente no Amazonas, a escola precisa ser um espaço que acolha as diferenças e promova o respeito mútuo entre as culturas. Os professores formados nessa perspectiva desenvolvem competências para mediar conflitos, dialogar com as diversas formas de conhecimento e criar ambientes educativos que valorizem as identidades dos alunos. Isso contribui para a construção de uma educação que respeite a pluralidade cultural como um patrimônio coletivo a ser preservado e celebrado.

Além disso, a pesquisa-formação em perspectiva decolonial enfatiza a importância de reconhecer as condições sociais e econômicas que afetam a vida das crianças e suas famílias na região amazônica. O processo formativo não pode desconsiderar as desigualdades, a pobreza e os desafios ambientais que impactam diretamente o desenvolvimento infantil e o acesso à educação. Dessa forma, os professores são preparados para atuar de forma integrada, considerando aspectos sociais e comunitários que influenciam o processo educativo.

Outro elemento significativo é o fortalecimento das práticas pedagógicas que incorporam a ludicidade, a oralidade e as tradições locais, aspectos fundamentais para a educação infantil. A valorização das manifestações culturais regionais, como contação de histórias, cantos, danças e brincadeiras tradicionais, enriquece o currículo e aproxima as crianças do seu universo cultural. Essa valorização contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes de suas raízes e aptos a construir sua identidade cultural com segurança e autoestima.

A formação docente em perspectivas decoloniais também promove a problematização dos processos de colonização que marcaram a história da Amazônia, incentivando os professores a abordar essas temáticas de forma crítica e reflexiva com as crianças, respeitando sua faixa etária e contexto. Isso amplia a compreensão sobre as dinâmicas de poder, os impactos ambientais e as lutas das populações tradicionais, promovendo uma educação contextualizada e engajada socialmente.

É importante destacar que a implementação dessas perspectivas exige mudanças estruturais nas políticas públicas de educação, contemplando investimentos em formação continuada, valorização do professor e produção de materiais didáticos contextualizados. O compromisso com a formação decolonial deve estar alinhado a ações que promovam a equidade educacional e a participação democrática das comunidades escolares.

Em síntese, as experiências de pesquisa-formação com professores da educação infantil em Manaus, sob a ótica decolonial, mostram-se fundamentais para a construção de uma educação mais plural, crítica e inclusiva. Elas possibilitam a construção de saberes que respeitam e valorizam as especificidades culturais da região amazônica, fortalecendo a identidade dos sujeitos envolvidos e promovendo práticas pedagógicas mais sensíveis e contextualizadas.

A partir dessas experiências, fica evidente que a formação docente decolonial é um processo contínuo, que demanda abertura para o diálogo, reflexão constante e compromisso ético-político. É por meio dessa formação que os professores podem contribuir para a construção de uma educação que reconheça as múltiplas vozes e histórias presentes no Brasil, promovendo uma verdadeira transformação social.

Portanto, investir em formação docente que incorpore as perspectivas decoloniais é investir em uma educação que rompe com as amarras do passado colonial e abre espaço

para um futuro mais justo, diverso e democrático. Essa formação é essencial para que a escola cumpra seu papel de espaço de resistência, valorização cultural e construção de cidadania plena, especialmente em contextos tão ricos e desafiadores como o da educação infantil no Amazonas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a formação docente em perspectivas decoloniais, quando ancorada nas experiências e saberes locais dos professores da Educação Infantil no Amazonas, potencializa práticas pedagógicas mais significativas, críticas e contextualizadas.

O diálogo entre teoria e prática, sustentado por uma escuta sensível e respeitosa às realidades amazônicas, mostrou-se essencial para desconstruir modelos formativos eurocentrados e abrir caminhos para novas epistemologias. As vivências compartilhadas no processo de pesquisa-formação revelaram a potência de uma docência comprometida com a transformação social e com a valorização das identidades locais.

Assim, reforça-se a necessidade de políticas públicas que reconheçam e incentivem propostas formativas enraizadas nas territorialidades e nas culturas dos povos da região. Este trabalho, portanto, contribui para a ampliação do debate sobre educação decolonial e o papel dos professores na construção de uma escola mais justa, plural e comprometida com a realidade onde está inserida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Ofícios de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2013.

BANIWA, Gersem. A educação escolar indígena como direito dos povos indígenas. Brasília: MEC, 2006.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Narrative inquiry: a methodology for studying lived experience. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MUNDURUKU, Daniel. A sabedoria das águas. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

POTIGUARA, Eliane. Metade cara, metade máscara. Rio de Janeiro: Global Editora, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Camila Ferreira da et al. A Educação nas Amazônias sob os olhares de jovens investigadores/as. Belém: RFB, 2024.

A IMPORTÂNCIA DOS DIREITOS HUMANOS NA SALA DE AULA: CONSTRUINDO UMA CIDADANIA CONSCIENTE

MARCIA DE LIMA FEITOSA

RESUMO
Este trabalho tem como objetivo discutir a relevância dos direitos humanos no ambiente escolar, enfatizando a necessidade de uma educação que promova a conscientização e o respeito à dignidade humana. Através da análise de conceitos, práticas pedagógicas e experiências vivenciadas em sala de aula, busca-se evidenciar como a inclusão dos direitos humanos no currículo escolar pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, empáticos e comprometidos com a justiça social.
PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos, Educação, Cidadania, Respeito.
ABSTRACT
This paper aims to discuss the relevance of human rights in the school environment, emphasizing the need for an education that promotes awareness and respect for human dignity. Through the analysis of concepts, pedagogical practices, and classroom experiences, the paper seeks to highlight how the inclusion of human rights in the school curriculum can contribute to the development of critical, empathetic citizens committed to social justice.
KEYWORDS: Human Rights, Education, Citizenship, Respect.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a discussão sobre direitos humanos ganhou destaque nas esferas sociais, políticas e educacionais. A sala de aula, como espaço de formação e socialização, desempenha um papel crucial na educação para os direitos humanos. Este trabalho busca explorar a importância da abordagem dos direitos humanos na educação, considerando suas implicações na formação de uma cidadania consciente e comprometida com os valores de respeito e dignidade.

A educação em direitos humanos é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, capaz de lidar com suas diferenças de forma pacífica. No entanto, a aplicação prática desse conceito nas escolas nem sempre ocorre como previsto, enfrentando resistências culturais, falta de formação docente e recursos limitados. Assim, é essencial estudar o cenário atual e propor caminhos para a melhoria dessa prática educativa.

Conceito de Direitos Humanos

O conceito de direitos humanos é fundamental para a compreensão das relações sociais, políticas e econômicas em uma sociedade democrática. Os direitos humanos podem ser definidos como um conjunto de direitos e liberdades que pertencem a todos os indivíduos, independentemente de sua nacionalidade, raça, gênero, religião ou qualquer outra característica. Esses direitos são universais, inalienáveis e interdependentes, formando a base para a dignidade humana.

Os direitos humanos são um conjunto de princípios que garantem a dignidade, a liberdade e a igualdade de todos os indivíduos, independentemente de sua origem, raça, gênero ou crença. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU em 1948, estabelece normas que visam proteger e promover esses direitos. A educação sobre direitos humanos é fundamental para que as futuras gerações compreendam e defendam esses princípios.

O Contexto Histórico e Normativo dos Direitos Humanos no Brasil

A evolução dos direitos humanos no Brasil é marcada por diversos momentos históricos significativos:

Constituição Política do Império do Brasil (1824)

A primeira constituição brasileira, embora tenha estabelecido alguns princípios de liberdade e justiça, manteve a escravidão, o que representava um grave desrespeito aos direitos humanos básicos dos escravizados.

Sobre a Constituição Pedro Lenza afirma que:

A Constituição Política do Império do Brasil foi outorgada em 25 de março de 1824 e foi, dentre todas, a que durou mais tempo, tendo sofrido considerável influência da francesa de 1814. Foi marcada por forte centralismo administrativo e político, tendo em vista a figura do Poder Moderador, constituciona-

lizado, e também por unitarismo e absolutismo. (2010, pg. 91)

Constituição de 1891

No período republicano, esta constituição garantiu o sufrágio direto para a eleição de deputados, senadores, presidente e vice-presidente, mas o sufrágio não era universal, excluindo mulheres, mendigos e analfabetos. A constituição defendia os princípios de liberdade, igualdade e justiça, incluindo a liberdade religiosa e a criação do habeas corpus.

A Constituição de 1891 foi elaborada em um contexto de transição política e social no Brasil. A recente Proclamação da República (1889) e a Abolição da Escravatura (1888) criaram um clima de expectativa e debate sobre o futuro do país. A Carta de 1891 refletiu essas mudanças, estabelecendo um novo modelo de governo e introduzindo princípios republicanos e federais.

A Constituição de 1891 é considerada um marco na história constitucional do Brasil, pois estabeleceu as bases do regime republicano e federalista. Embora tenha apresentado limitações e exclusões significativas, a Carta de 1891 foi um passo importante na consolidação da democracia e dos direitos individuais no país.

Constituição de 1934

Esta constituição, resultado da Revolução Constitucionalista de 1932, estabeleceu concepções de segurança ao indivíduo, como a proteção ao direito adquirido, a proibição da prisão por dívidas e a criação da assistência judiciária aos necessitados.

A Constituição de 1934 foi a terceira Carta Magna do Brasil republicano, promulgada em 16 de julho de 1934 durante o governo de Getúlio Vargas. Ela foi elaborada após a Revolução Constitucionalista de 1932 e a Revolução de 1930, que derrubaram o governo de Washington Luís e instauraram o Governo Provisório de Getúlio Vargas. A Constituição de 1934 é considerada uma das mais democráticas e progressistas da história do Brasil, introduzindo várias inovações e avanços sociais e políticos.

Constituição de 1934 instituiu importantes reformas que contribuíram para a democratização do Brasil e a maior inclusão dos menos privilegiados. Um dos avanços mais significativos foi o voto feminino, que foi concedido pela primeira vez.

A Carta também estabeleceu a Ação Popular, um mecanismo que permitia aos cidadãos questionar atos de autoridade que violassem a lei.

A Constituição de 1934 introduziu várias reformas sociais e trabalhistas, incluindo a criação do salário mínimo e a regulamentação das relações de trabalho. Essas medidas visavam proteger os trabalhadores e promover a justiça social.

Essa também estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário e a gratuidade do ensino público, além de garantir a liberdade de associação e sindicalização.

A Constituição de 1934 reafirmou o compromisso com a República e o princípio federativo, mantendo a divisão do país em estados com autonomia política e administrativa.

No entanto, a Carta também permitiu a persecução política através da Lei de Segurança Nacional, o que acabou sendo utilizado para reprimir opositores do governo.

Constituição de 1988

A Constituição de 1988 é a atual Carta Magna do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. Ela é considerada um marco histórico na transição do país para a democracia, após a ditadura militar que durou de 1964 a 1985. A Constituição de 1988 é amplamente reconhecida por sua abrangência e pelo estabelecimento de uma série de direitos e garantias fundamentais, além de definir os princípios básicos do Estado brasileiro.

Considerada um marco histórico, esta constituição estabeleceu o mais preciso e detalhado conjunto de direitos de nossa história, incluindo uma ampla identificação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. O artigo 5º da Constituição de 1988 é especialmente significativo, garantindo direitos fundamentais como a vida, a privaci-

dade, a igualdade e a liberdade.
A Constituição de 1988 foi elaborada durante o governo do presidente José Sarney, que liderou o país na transição democrática após a ditadura militar. A Assembléia Nacional Constituinte, eleita em 1986, foi responsável pela redação da nova Carta Magna, que refletiu os anseios de uma sociedade que buscava reconstruir a democracia e garantir os direitos fundamentais dos cidadãos.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

DIREITOS FUNDAMENTAIS

A Constituição de 1988 consagrou uma série de direitos fundamentais, incluindo direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. O artigo 5º, em especial, lista uma ampla gama de direitos e garantias individuais, como a liberdade de expressão, a inviolabilidade do domicílio, a igualdade perante a lei e a proibição de tortura.

ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

A Carta de 1988 estabeleceu o Brasil como um Estado Democrático de Direito, fundamentado na soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e livre-iniciativa, e na supremacia dos valores éticos e sociais da pessoa e da família.

FEDERALISMO E SEPARAÇÃO DOS PODERES

A Constituição de 1988 reafirmou o Brasil como uma República Federativa, dividida em estados, municípios e o Distrito Federal. Ela também estabeleceu a separação dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, garantindo a independência e harmonia entre eles .

REFORMAS SOCIAIS E TRABALHISTAS
A Carta de 1988 introduziu várias reformas sociais e trabalhistas, incluindo a garantia de direitos trabalhistas, a proteção à saúde e à segurança no trabalho, e a criação do Sistema Único de Saúde (SUS). Além disso, a Constituição estabeleceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado, garantindo a gratuidade do ensino público em todos os níveis.

AMBIENTALISMO E DIREITOS INDÍGENAS

A Constituição de 1988 incluiu disposições sobre a proteção ao meio ambiente e aos direitos dos povos indígenas. Ela reconheceu a importância da preservação do meio ambiente e dos recursos naturais, além de garantir direitos territoriais e culturais aos povos indígenas.

IMPORTÂNCIA HISTÓRICA
A Constituição de 1988 é considerada um dos documentos mais importantes da história do Brasil, pois consolidou a transição para a democracia e estabeleceu uma série de direitos e garantias fundamentais. Ela é amplamente reconhecida por sua abrangência e pelo compromisso com a justiça social, a dignidade humana e a cidadania.

CONTEXTO NORMATIVO
Os direitos humanos no Brasil são garantidos por uma série de instrumentos jurídicos e normativos:

Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)

O Brasil adotou a DUDH, que fortaleceu o papel dos órgãos públicos e da sociedade civil na promoção e defesa dos direitos humanos.
A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento histórico adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. A DUDH estabelece um conjunto de direitos fundamentais que são considerados universais, inalienáveis e aplicáveis a todos os seres humanos, independentemente de sua raça, gênero, nacionalidade, etnia, religião ou qualquer outra característica.
A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi elaborada no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, quando a comunidade internacional buscava estabelecer uma base comum para a proteção dos direitos humanos e a prevenção de novas atrocidades como as cometidas durante o conflito. A DUDH foi redigida por um comitê de especialistas, incluindo a renomada ativista dos direitos humanos Eleanor Roosevelt, e foi aprovada por unanimidade pela Assembleia

Geral da ONU.
A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um marco fundamental na história dos direitos humanos. Ela estabeleceu pela primeira vez uma lista abrangente de direitos que são considerados universais e inalienáveis, servindo como base para a elaboração de tratados e leis internacionais subsequentes. A DUDH influenciou profundamente a legislação de direitos humanos em todo o mundo e continua sendo um referencial essencial para a promoção e proteção dos direitos humanos.
PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS
A DUDH consta de um preâmbulo e 30 artigos que cobrem uma ampla gama de direitos, incluindo:

DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS
-Direito à vida, liberdade e segurança pessoal (Artigo 3).
- Proibição da escravidão e da servidão (Artigo 4).
- Direito à igualdade perante a lei (Artigo 7).
- Direito ao reconhecimento jurídico (Artigo 6).
- Direito à liberdade de movimento e residência (Artigo 13).
- Direito à liberdade de opinião e expressão (Artigo 19).
- Direito à liberdade de reunião e associação (Artigo 20).
- Direitos Econômicos, Sociais e Culturais:
-Direito ao trabalho e à proteção contra o desemprego (Artigo 23).
- Direito à segurança social (Artigo 22).
- Direito à educação (Artigo 26).
- Direito ao descanso e lazer (Artigo 24).
- Direito à participação na vida cultural (Artigo 27).
-Direitos de Solidariedade:
- Direito à proteção da família (Artigo 16).
- Direito à nacionalidade (Artigo 15).
- Direito à igualdade de direitos entre homens e mulheres (Artigo 2).

LEIS ESPECÍFICAS

Leis como a Lei Maria da Penha (2006), que combate a violência doméstica e familiar contra a mulher. A Lei Maria da Penha, oficialmente conhecida como Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006, é uma legislação brasileira que visa coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. O nome Maria da Penha foi atribuído em homenagem à sua incansável batalha pela justiça e pela dignidade dos direitos humanos das mulheres. O, uma brasileira que sofreu agressões físicas e psicológicas por parte do seu ex-marido durante mais de 20 anos.

A Lei Maria da Penha representa um divisor de águas na legislação brasileira, pois foi a primeira lei específica para coibir a violência doméstica contra a mulher no país. Ela foi criada com o objetivo de reduzir a violência doméstica e promover a igualdade de gênero, garantindo que as mulheres tenham acesso a mecanismos de proteção e justiça.

Destacamos a Lei de Cotas (2012), que estabelece a reserva de vagas para estudantes negros em universidades públicas, são exemplos de normas específicas que visam promover a igualdade e a justiça social. A Lei de Cotas, oficialmente conhecida como Lei nº 12.711 de 27 de agosto de 2012, é uma legislação brasileira que visa promover à inclusão e a diversidade racial nas universidades públicas federais do Brasil. A lei estabelece a reserva de vagas para estudantes negros, pardos e indígenas nos cursos de graduação.
A Lei de Cotas representa um marco na legislação brasileira, pois foi uma das primeiras leis a estabelecer medidas afirmativas baseadas na raça e etnia no país. Ela reflete um esforço para enfrentar as desigualdades históricas e promover uma sociedade mais justa e inclusiva.
Em resumo, a Lei de Cotas é uma legislação fundamental para a promoção da igualdade racial e da inclusão social no ensino superior, garantindo que grupos historicamente marginalizados tenham maior acesso às oportunidades de educação superior.
A EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

A educação para os direitos humanos deve ser um componente essencial do currículo escolar. Segundo a UNESCO, essa educação deve promover a consciência crítica, a empatia e o respeito à diversidade. A abordagem dos direitos humanos na sala de aula não se limita à transmissão de conhecimento, mas

envolve a promoção de um ambiente de respeito mútuo e diálogo.A Educação para os Direitos Humanos é um processo pedagógico e transformador que visa promover a compreensão, o respeito e a defesa dos direitos humanos. Este tipo de educação é essencial para formar cidadãos conscientes, capazes de identificar e combater violações dos direitos humanos, e de promover uma sociedade mais justa e inclusiva.

A educação para os direitos humanos é um processo fundamental para a formação de cidadãos conscientes e ativos, que compreendem e respeitam os direitos e deveres de todos. Este processo visa promover a igualdade, a justiça e a dignidade humana, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Baseamo-nos em Freire como referência da pratica educativa em direitos humanos "toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise de meio de vida concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (FREIRE, 1980, p.35).

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CONSCIENTES:

A educação em direitos humanos é essencial para formar cidadãos que entendam a importância dos direitos humanos e saibam como defendê-los. Isso inclui o conhecimento dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, bem como a capacidade de identificar e denunciar violações desses direitos

Promoção Da Igualdade E Justiça:

Através da educação, é possível combater a discriminação, a intolerância e a desigualdade, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária. A educação em direitos humanos ensina os alunos a respeitar a diversidade e a valorizar a diferença

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES CRÍTICAS

A educação em direitos humanos desenvolve habilidades críticas nos alunos, permitindo que eles reflitam sobre questões sociais e políticas, e tomem decisões informadas e éticas. Isso inclui a capacidade de analisar situações complexas e propor soluções justas e equitativas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação contínua dos professores em direitos humanos é essencial. Isso inclui a capacitação sobre como abordar temas de direitos humanos na sala de aula, bem como a sensibilização sobre a importância desses temas para a formação dos alunos principalmente dos respectivos temas:

Direitos das minorias e combate à discriminação (racismo, homofobia, xenofobia, entre outros); Igualdade de gênero e direitos das crianças e adolescentes; Cultura de paz e resolução não violenta de conflitos; Sustentabilidade e direitos sociais, econômicos e ambientais.

USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

O uso de tecnologias como plataformas online e recursos digitais, pode facilitar o acesso aos conteúdos de direitos humanos e tornar a aprendizagem mais interativa e engajadora.

METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ESTRATÉGIAS E AÇÕES PARA IMPLEMENTAR A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH):

O PNEDH é um documento elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que apresenta orientações para a implementação da educação em direitos humanos no Brasil. O plano estabelece objetivos, linhas de ação e ações específicas para promover a educação em direitos humanos em todas as esferas educacionais. "A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais" (Art. 26 - 1ª parte).

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

Estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação em 2012, as diretrizes nacionais

visam formar cidadãos conscientes e ativos sobre os direitos humanos. Elas incluem orientações para a inclusão de conteúdos de direitos humanos nos currículos escolares e a formação de professores

Para que a educação para os direitos humanos seja eficaz, é necessário adotar metodologias que incentivem a participação ativa dos alunos. Algumas práticas pedagógicas incluem:

- Debates e Roda de Conversa: Promover discussões sobre temas relacionados aos direitos humanos, permitindo que os alunos expressem suas opiniões e experiências.
- Estudos de Caso: Analisar situações reais de violação dos direitos humanos, estimulando a reflexão crítica e a busca por soluções.
- Projetos Interdisciplinares: Integrar a temática dos direitos humanos em diferentes disciplinas, como História, Geografia e Artes, ampliando a compreensão dos alunos.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES

A importância dos direitos humanos na sala de aula vai além da simples transmissão de conhecimento. Trata-se de um compromisso com a formação de cidadãos conscientes, respeitosos e engajados na defesa da dignidade humana. A promoção dos direitos humanos na educação é um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto discutiu a relevância dos Direitos Humanos no contexto escolar, enfatizando como sua incorporação no contexto educacional é crucial para a construção de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos. Durante a realização do trabalho, ficou evidente que a educação em Direitos Humanos vai além da mera transmissão de informações, engloba a formação de valores e comportamentos que fomentam o respeito à dignidade humana, à diversidade e à inclusão.

A avaliação das práticas de ensino e das políticas governamentais ligadas à educação em Direitos Humanos mostrou que, mesmo com os progressos, ainda há grandes desafios a serem superados. A oposição de algumas instituições, a ausência de capacitação adequada para os professores e a falta de recursos são obstáculos que impedem a implementação total dessa metodologia no ambiente escolar. No entanto, é crucial que professores, administradores e toda a comunidade escolar se empenhem em ultrapassar esses desafios, reconhecendo a educação em Direitos Humanos como um direito básico e uma prioridade na educação.

Ademais, as experiências bem-sucedidas compartilhadas durante o estudo mostram que é viável fomentar uma educação transformadora, que conscientize os estudantes sobre a relevância do respeito recíproco, da solidariedade e da justiça social. Atividades que promovam o diálogo, a análise crítica e a participação proativa dos alunos são essenciais para estabelecer uma cultura de Direitos Humanos nas instituições de ensino.

Finalmente, é claro que a educação em Direitos Humanos deve ser uma prática constante e organizada, que inclua todas as matérias e atividades educacionais. Apenas dessa forma poderemos ajudar a construir uma sociedade mais equitativa e justa, onde todos os indivíduos tenham seus direitos garantidos e possam exercer sua cidadania de forma completa. Assim, é crucial que os Direitos Humanos sejam reconhecidos como um componente essencial do processo educacional, incentivando não só o desenvolvimento intelectual, mas também o crescimento ético e social dos estudantes.

Esta conclusão enfatiza a importância de prosseguir com as pesquisas e iniciativas focadas na educação em Direitos Humanos, com o objetivo de estabelecer este assunto como um componente fundamental na construção de uma nova geração de cidadãos dedicados à promoção e proteção dos direitos de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição Política do Império do Brazil, de 25 de março de 1824. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em 15 ago.2024

BRASIL, Lei nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006, (Lei Maria da Penha)

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em

Direitos Humanos. Brasília, 2006.
FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.
Ministério da Educação do Brasil - Direitos Humanos na Educação](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/10846-direitos--humanos-na-educacao).
ONU - Declaração Universal dos Direitos Humanos](https://www.un.org/pt-br/universal--declaration-human-rights/)
UNESCO. Educação para os Direitos Humanos: Um Guia Prático. Paris, 2009.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO AEE - ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

MARIA APARECIDA DA SILVA PEREIRA COSTA

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise da mediação pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE), focando nas estratégias e recursos utilizados para promover a aprendizagem significativa de estudantes com deficiência. Tal mediação é entendida como um processo intencional e planejado, no qual o professor atua como facilitador da construção do conhecimento, respeitando as especificidades, ritmos e potencialidades de cada aluno. O texto explora práticas inclusivas, tecnologias assistivas, recursos pedagógicos e metodologias adaptadas que contribuem para a autonomia e desenvolvimento integral dos estudantes. O estudo enfatiza que a inclusão escolar efetiva exige compromisso institucional, planejamento colaborativo e valorização das diferenças como princípio pedagógico.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado; mediação pedagógica; aprendizagem significativa; estudantes com deficiência; práticas inclusivas; tecnologias assistivas; recursos pedagógicos; metodologias adaptadas.

Abstract

This work presents an analysis of pedagogical mediation within Specialized Educational Assistance (AEE), focusing on strategies and resources employed to foster meaningful learning for students with disabilities. Such mediation is understood as an intentional and carefully planned process, in which the teacher acts as a facilitator of knowledge construction, while respecting the specificities, learning paces, and potential of each student. The text explores inclusive practices, assistive technologies, pedagogical resources, and adapted methodologies that contribute to students' autonomy, active participation, and holistic development. The study highlights that effective school inclusion requires institutional commitment, collaborative planning as a important and fundamental pedagogical principle.

Keywords: specialized educational assistance; pedagogical mediation; meaningful learning; students with disabilities; inclusive practices; assistive technologies; pedagogical resources; adapted methodologies.

Introdução

A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas é uma das prioridades das políticas educacionais públicas atualmente, considerando os avanços do conceito de direitos humanos e a função social das escolas. No cerne dessa mudança está o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o que ele oferece como um imperativo pedagógico para a equidade e o reconhecimento da diferença. O AEE, como espaço de apoio e complemento à escolaridade ordinária, tem o compromisso de possibilitar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, TGD e alta capacidade/dotação. Sua ênfase está em superar ou minimizar os obstáculos que impedem o processo de aprendizagem e reconhecer o estado de ser único em cada aluno, proporcionando práticas instrucionais e recursos variados para todos os estudantes.

A mediação como eixo pedagógico deve ser interpretada neste contexto como o ponto central das práticas no AEE. A mediação no AEE é mais do que um método; é uma posição ética, reflexiva e ativa, e responsável como facilitadora para a construção do conhecimento. Essa mediação excede o nível de transmissão de conteúdos, pois promove espaços habilitadores, autonomia de ação, problemas significativos e ritmos e modos naturais de aprendizagem de qualquer aluno. Através de perspectivas interativas e dialógicas, a mediação pedagógica facilita a construção de significados e significância em que a aprendizagem se torna mais pertinente e relacionada à experiência dos alunos.

A mediação no AEE está, portanto, imbuída de uma sensibilidade transformadora que favorece o desmantelamento de barreiras que têm excluído estudantes com deficiên-

cia de experimentar acesso igualitário ao processo educacional. Através da atenção a diferentes modos de aprendizagem, experiências anteriores e interesses pessoais dos alunos, essa mediação se afasta de práticas homogeneizadoras e reitera a necessidade de ouvir, receber e valorizar potencialidades. Nessa racionalidade, o AEE deve ser integrado não como um lugar alternativo ou compensatório, mas como um elemento ativo do projeto pedagógico da escola inclusiva.

Nesse sentido, este artigo visa refletir sobre a mediação pedagógica no AEE como um caminho possível e necessário para que estudantes com deficiência aprendam de forma significativa. Focará nos métodos de ensino, nos materiais utilizados, nas dificuldades enfrentadas pelos professores e levará em conta a necessidade de planejar junto com as escolas, a família e a comunidade. Valorizando a mediação como ação intencionada e estratégica situada no contexto, o livro busca mostrar que a inclusão escolar efetiva não é

um ideal abstrato, mas uma prática diária realizável onde o compromisso, a competência e a consciência da diversidade humana estão presentes.

Mediação no AEE: Um Programa de Mediação Educacional -- Compreendendo Como Aprender para Estudantes com Deficiências

Em um cenário de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a mediação pedagógica ganhou destaque com a implementação das políticas de inclusão do governo brasileiro. Com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a inclusão tornou-se um princípio orientador da educação pública. Em tal ambiente, a necessidade de garantir o direito da criança com deficiência de estudar na escola – por meio da oferta de cursos especialmente adaptados, apoio suplementar para cobrir possíveis lacunas ou qualquer outro tipo de suporte relacionado – é o AEE. O AEE não substitui o trabalho escolar, mas fornece informações individuais e assistência prática para estudantes que têm problemas em sua escolarização. O papel é ajudar a descobrir, produzir e combinar recursos para o ensino e remover obstáculos, ou pelo menos reduzi- los, para o estudo.

O AEE é preferencialmente oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais, com professores preparados profissionalmente para trabalhar na educação especial e possibilitar que estratégias e materiais sejam ajustados às particularidades de cada aluno. Esse atendimento individualizado é uma necessidade absoluta se cada criança deve ter a oportunidade de aprender. No cerne do AEE está a mediação pedagógica – uma série de intervenções planejadas e deliberadas nas quais um professor possibilita que os alunos construam conhecimento por si mesmos. O professor é um facilitador nessa abordagem, permitindo que os alunos descubram por si mesmos, por meio de suas próprias experiências, o conteúdo escolar de maneira mais imediata e significativa. A mediação no AEE está fundamentada nas formas específicas de aprendizagem e tipo de deficiência, interesses dos alunos, experiências anteriores e adapta estratégias que aumentam a autonomia e a autorregulação. Essa personalização do ensino é essencial, pois os alunos precisam se sentir valorizados e motivados a desempenhar um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser realizado preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais, espaços pedagógicos organizados para atender às necessidades de alunos com deficiência. Esses espaços são coordenados por professores de educação especial, treinados em estratégias e materiais personalizados que são adequados às necessidades educacionais de cada aluno. Essa concepção de AEE é baseada na premissa de que igualar as oportunidades educacionais não é apenas uma questão de estar fisicamente presente na escola regular, mas envolve ensino sistemático

e apoio pedagógico e desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos. A ênfase na diferença não está apenas no conteúdo, mas também nos meios de ensino e aprendizagem. Por essas razões, a atenção personalizada é um suporte fundamental do

AEE, pois permite ao professor conhecer e enfrentar todas as dificuldades e possibilidades de cada aluno. A individualização não deve ser confundida com ensino individual e separado, mas com uma prática baseada na escuta atenta, respeito às singularidades e planejamento de intervenções específicas. A perspectiva dos professores deve ser sensível e técnica, para acolher cada criança em sua própria realidade, para que cada criança possa ter pleno acesso ao direito de aprender. O AEE surge assim como uma resposta específica à diversidade humana encontrada nas escolas, para que a educação seja verdadeiramente inclusiva e relevante.

A mediação educacional é o núcleo dessa proposta pedagógica e é concebida como uma série de operações mediadas, planejadas e reflexivas, para favorecer a construção do conhecimento pelos próprios alunos. A mediação no AEE é mais do que apenas a entrega de conteúdo, é a geração de cenários nos quais é possível interagir com objetos de aprendizagem, colegas e o professor de maneira ativa e contextualizada. Nesse contexto, o papel do educador é o de facilitador do processo de aprendizagem, propondo desafios, direcionando descobertas e fornecendo apoio para que o aluno possa progredir no ritmo que lhe é adequado. Esse procedimento aprofunda o envolvimento do aluno, privilegia suas experiências históricas e o induz a interagir com o conhecimento de maneira mais produtiva. A eficiência da mediação pedagógica no AEE também requer um conhecimento profundo das formas particulares de aprendizagem dos alunos, incluindo o tipo de deficiência, além de seus interesses e experiências passadas. Esse banco de dados de conhecimento permite ao professor escolher e adotar estratégias pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da autonomia e autorregulação. Para alguns alunos, não existe uma "abordagem única para todos". A instrução individualizada, quando utilizada corretamente, não é algo luxuoso; é quase eticamente obrigatória como método. É a personalização que lhes permite ver-se como capazes, serem motivados, incentivados a se engajar em sua própria aprendizagem e experimentar uma construção de conhecimento a partir de experiências reais e situadas.

Consequentemente, é importante enfatizar que a mediação pedagógica no AEE não envolve apenas a promoção da aprendizagem dos alunos com deficiência, considerando- a como um processo de mudança da escola. O AEE colabora para uma cultura educacional mais humana e democrática, favorecendo atitudes inclusivas que se baseiam na escuta, cooperação e respeito à diversidade. Ao selecionar esse papel de 'mediador consciente e

crítico', os professores seriam agentes de mudança que atuam de dentro, operando entre as salas de aula e influenciando a qualidade da educação oferecida. O AEE, portanto, deixa de ser uma área de recurso isolada e passa a ser parte integrante de uma educação de todos os alunos, reafirmando que todos os alunos têm direito à educação com dignidade, respeito e igualdade.

Os processos elaborados no AEE devem considerar os próprios ritmos de aprendizagem dos alunos e estilos de aprendizagem preferidos, bem como sua diversidade. Para atingir o objetivo, uma variedade de estratégias educacionais e meios são empregados por instrutores treinados, por meio de processos educativos divertidos e interessantes, trabalhos para colegas aprenderem a se comunicar e dar conselhos, consolidação da atenção, uso de anotações pelos alunos, papéis de autoestudo, etc. Histórias sociais, tirinhas e simulações também são empregadas — todos métodos aceitáveis para melhorar as habilidades sociais e de comunicação de pessoas autistas ou com deficiência intelectual. A comunicação de apoio entre os alunos oferece oportunidades para que compartilhem suas forças e aprendam uns com os outros; os alunos são ensinados com uma abundância de abordagens em resposta às suas variadas necessidades.

Recursos pedagógicos e de acessibilidade são centrais para o AEE. Tais recursos podem incluir, mas não se limitam a objetos táteis e livros em braille, softwares educacionais especificamente modificados para pessoas com deficiência, leitores de tela, teclados

especializados, pranchas de comunicação, e assim por diante. A ideia é tornar os materiais curriculares acessíveis aos alunos com deficiência e promover a participação no campus escolar por alunos de todas as categorias. Além disso, os auxílios visuais são inestimáveis para ajudar os alunos a estruturar visualmente seus dias escolares com uma variedade de lembretes visuais. Cronogramas simbólicos, pistas visuais (tanto impressas quanto em imagens) e uma régua de leitura ampliada são todos bons exemplos. O uso dessa tecnologia é um pré-requisito para que os alunos possam trabalhar no mesmo ritmo que seus colegas e participar ativamente das atividades sugeridas pelos professores.

As abordagens instrucionais são significativas enquanto estiverem fundamentadas nas experiências de vida dos alunos e no engajamento dos alunos como construtores de conhecimento dentro do AEE. Nesse último sentido, a elaboração de mapas conceituais, a contextualização do desempenho de tarefas na rotina dos alunos e a conexão estabelecida entre o AEE e a aula regular, bem como entre esta e as famílias, são de extrema importância. A promoção do protagonismo estudantil deve ser um objetivo principal,

favorecendo a autonomia e a participação nas decisões que afetam a aprendizagem dos alunos. É por isso que, quando se trata de trabalhar juntos em tarefas escolares, professores, pais e alunos precisam colaborar e apoiar uns aos outros, para que todos possamos nos sentir conectados às famílias e escolas uns dos outros, e tornar a educação um espaço aberto e respeitoso para todos.

A formação contínua dos professores do AEE é essencial para que práticas pedagógicas inclusivas e de boa qualidade sejam implementadas. Essa formação precisa ser abrangente: teórica, metodológica, técnica. Além de seus conselhos práticos sobre como ensinar melhor, o curso apresenta sessões nas quais os professores de educação especial podem compartilhar suas próprias experiências. Mais do que simples transmissores de conhecimento, o professor do AEE deve ser um moderador do processo de ensino-aprendizagem. Eles têm a tarefa de construir ambientes convidativos, envolventes e motivadores. A formação profissional deve ser continuamente fornecida, à medida que novas abordagens de aprendizagem e recursos que possam fornecer suporte aos seus alunos surgem.

Outro elemento tão importante quanto indispensável para a mediação pedagógica no AEE é o fortalecimento dos laços de parceria entre a escola e a família. O envolvimento dos pais e da família nos processos educacionais pode servir para informar intervenções mais apropriadas, bem como servir como um mecanismo para desenvolver relações comensalísticas entre crianças ou jovens e pessoal de apoio emocional/educacional. Precisamos ter em todos os lugares linhas de comunicação abertas e contínuas. Essa cooperação entre escola e família é vital se as intervenções introduzidas pelos professores vão funcionar, e se os jovens sentem que estão sendo cuidados de ambos os lados — de suas salas de aula e de suas casas.

Ao avaliar as realizações dos alunos no AEE, essa avaliação deve ser diagnóstica, formativa e processual. Serão feitas tentativas de medir o progresso de cada aluno a partir de onde eles estão em seu próprio nível. Ao contrário das avaliações tradicionais, cujo objetivo principal é verificar premissas formuladas antecipadamente, na pedagogia ou didática é indispensável orientar a intervenção com efeitos previamente alcançados. Os exames podem envolver portfólios, anedotas (registros de observação feitos no evento que está ocorrendo), observação sistemática ou mudanças nos testes e atividades escolares. Essa atitude de avaliação pode nos ajudar a manter um olho no desenvolvimento dos alunos o tempo todo e a fazer mudanças nos meios de ensino quando necessário.

Podemos fazer coisas com mediação pedagógica que antes não eram possíveis, graças à tecnologia digital. Softwares na forma de aplicativos educacionais, jogos digitais acessíveis gratuitamente online, softwares de comunicação aumentativa e ambientes de aprendizagem adaptativos têm o potencial de proporcionar uma participação mais ativa na educação. Esses recursos permitem que a aprendizagem seja mais personaliza-

da, não apenas para suas necessidades individuais, mas também para as crianças... que estão mais interessadas no que estão aprendendo! Agora elas podem entender o mundo em que vivem e como ele funciona e se sentir integradas nele. Esse tipo de aplicação não apenas apoia o desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência, mas também aumenta sua inclusão em uma sociedade digital e desenvolve sua atividade comunicativa.

Cada capítulo é destinado a dar -- às crianças que têm tais necessidades como a de um ideal mais plantado e vivo; então, se elas têm uma ideia, como a participação deve ser, e como coisas particulares devem ser tratadas, e como elas devem conhecer a propriedade de. Se um cliente não tem seu dispositivo AEE, então, podemos dizer com credibilidade que tudo está fora para eles. Aprender novas tecnologias é para aprendizado privado. O PEI (Plano de Ensino Individualizado) torna-se um instrumento inestimável nesse ensino personalizado que responde às necessidades especiais de cada aluno. Ele documenta objetivos de aprendizagem e caminhos de aprendizagem, junto com os recursos necessários, bem como como monitorar o progresso individual. Criar o PEI — que envolve famílias e professores de educação regular e o consultor pedagógico da escola, assim como o AEE canaliza a equipe — é o que permite que a jornada educacional de um aluno seja atualizada e seja a mesma. Se todos os envolvidos no processo embarcarem, o PEI é um documento que iluminará as necessidades e aspirações dos alunos. Isso porque todos eles possuem, em vez de financiar, isso.

O AEE também é um passo significativo à frente na evolução das políticas inclusivas. Mas ainda existem muitas barreiras: escassez de profissionais bem treinados, instalações ruins, escolas que se opõem a pensamentos "diversos", como integração, e continuidade insuficiente com a educação geral. Também apresenta oportunidades igualmente valiosas, por exemplo, para construir e fortalecer redes entre autoridades locais/escolas, e o fato de que foi reconhecido que boas práticas ocorreram em vários ambientes escolares diferentes. 'Soluções para esses desafios em todos os níveis de educação exigem uma combinação de trabalho de todas as partes interessadas na educação.'

No contexto do AEE, estudos de caso e melhores práticas indicam os resultados positivos de intervenções bem projetadas. O uso de tecnologia assistiva para ajudar alunos com paralisia cerebral, fazendo modificações curriculares para coisas como habilidades de vida

funcional em suas vidas diárias, trabalhando em um projeto de arte onde todos podem se sentir como se pertencessem - todos são sinais de como o AEE pode mudar quando implementado com foco, intencionalidade e vontade da instituição. Esses tipos de métodos e instruções precisam ser documentados e compartilhados para ajudar outros interessados na área. A troca de práticas e a disseminação de boas práticas é a base de pedagogias inclusivas positivas.

Tornou-se significativo promover a presença de alunos com necessidades especiais na escola, sobretudo quando desenvolvido de forma consciente e consistente com as necessidades de todos os alunos. Experiências de sucesso e estudos de caso provam que é viável realizar uma educação ambiental a partir de uma intenção pedagógica, que contribuirá para a formação integral do aluno. A eficácia dessas intervenções baseia-se em grande parte no compromisso institucional, na formação profissional adequada e no uso de recursos que favoreçam o acesso ao currículo de maneira significativa às possibilidades e limitações do aluno.

O uso de tecnologia assistiva tem chamado a atenção como um dos meios de mediar o processo de aprendizagem de alunos com deficiência motora e cognitiva, como aqueles com paralisia cerebral. Softwares de comunicação alternativa, interfaces adaptadas e recursos visuais pessoais ampliaram as oportunidades de expressão, interação e participação desses alunos no ambiente escolar. Embora, moldar o currículo em direção a habilidades funcionais e competências para a vida cotidiana tenha se mostrado eficaz em relação às necessidades específicas e contextos de vida dos alunos para sua independência e inclusão na sociedade.

O estabelecimento de atividades pedagógicas que valorizem toda a participação tam-

bém se caracteriza como um elemento estruturante das práticas inclusivas efetivas. Atividades artísticas, em particular, têm a capacidade de produzir um clima de pertencimento, onde os alunos podem se desenvolver de acordo com suas habilidades, trabalhando para formar uma construção coletiva do conhecimento. Em tais planos de ação, o AEE aparece como o cenário básico de mediação, pois favorecem a adaptação de materiais, a personalização dos objetivos educacionais e o acompanhamento individualizado e, assim, fortalecem o papel da escola como um abrigo, democrático, acolhedor e inclusivo.

Mas para que essas práticas sejam incorporadas na rotina das instituições e reproduzidas com certa qualidade em diferentes contextos, é necessário que também sejam adequadamente registradas, analisadas e visitadas entre os profissionais da educação. A documentação pedagógica das estratégias utilizadas, as dificuldades encontradas e as

conquistas é escassa como ferramenta para a formação de professores e a produção de novos conhecimentos pedagógicos para fins de AEE. Quando sistematizadas, essas experiências ajudam a construir um repertório de elementos compartilhados em práticas educacionais inclusivas, e isso, por sua vez, pode contribuir para políticas públicas que promovam a equidade e o direito à educação de qualidade para todos.

O compartilhamento de experiências entre professores, diretores, especialistas e outros participantes da educação inclusiva é um dos alicerces mais sólidos para a consolidação de pedagogias inclusivas que realmente promovem mudanças sociais.

Finalmente, criar uma escola genuinamente inclusiva requer que a escola reflita criticamente sobre suas próprias práticas, políticas e cultura. O AEE, como uma instância de mediação pedagógica especializada, deve se tornar parte de um projeto coletivo comprometido com a inclusão que se baseia na valorização das diferenças, destinado a desenvolver o potencial de todos, e que reafirma e torna efetivo o direito a uma educação de qualidade para todos. Cabe à escola acomodar o aluno, não o aluno à escola. Para alcançar isso, é responsabilidade de toda a escola gerar um ambiente de aprendizagem positivo e fornece oportunidades para que cada aluno participe de atividades de aprendizagem com propósito. A transformação das escolas em ambientes onde todos são participantes é a questão que todos que compartilham na sequência de eventos estão envolvidos, e há muitos.

Considerações finais:

A mediação pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE) representa um eixo estruturante para a promoção de aprendizagens significativas de estudantes com deficiência. Ao adotar práticas intencionais e planejadas, o AEE possibilita que o professor atue como facilitador do conhecimento, respeitando ritmos, especificidades e potencialidades individuais. A utilização de recursos pedagógicos, metodologias adaptadas e tecnologias assistivas potencializa a autonomia, a participação e o desenvolvimento integral dos alunos, favorecendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também o fortalecimento de suas habilidades socioemocionais.

A efetividade dessa mediação depende de um compromisso institucional sólido, de um planejamento colaborativo e de uma formação continuada consistente para os profissionais envolvidos. Ao integrar escola, família e comunidade no processo educacional, cria-se um ambiente mais acolhedor, democrático e inclusivo, capaz de transformar a cultura escolar.

Além disso, o AEE, quando articulado com o ensino regular, amplia as possibilidades de acesso e permanência, superando barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais. A centralidade do protagonismo estudantil e a valorização das diferenças tornam a mediação pedagógica um instrumento de equidade, fortalecendo a cidadania e a inclusão plena.

Assim, investir em mediação pedagógica qualificada no AEE não é apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso ético e social, indispensável para a construção

de uma escola que respeita e potencializa a diversidade, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e participar de maneira efetiva.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Leis da pessoa com deficiência.
BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
GLAT, Rosana; BLANCO, Vera Lúcia Messina. Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Escola Inclusiva: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: uma voz suave nas sombras. Porto Alegre: Artmed, 2003.
SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão Social: Construindo uma Sociedade para Todos. WVA, 1997.
UNESCO. Diretrizes para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos. Paris: UNESCO, 2005.
VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RESUMO
Este artigo tem como objetivo discutir os benefícios de resgatar as brincadeiras e os brinquedos tradicionais na Educação Infantil, trazendo a reflexão sobre as brincadeiras que no passado faziam parte do cotidiano da criança e que hoje foram substituídos por eletrônicos ou deixaram de ser praticadas pelas mudanças na sociedade. Essas brincadeiras quefaziam parte do universo infantil, e atualmente foram ou estão sendo substituídas atividades nos celulares e tablets, cada vez mais cedo. Para o desenvolvimento deste artigo, foi realizada pesquisa em fontes bibliográficas voltadas ao tema a fim de descrever aspectos ligados ao desenvolvimento emocional, intelectual, social e físico das crianças, estimulados por meio do uso das brincadeiras populares no contexto da Educação Infantil. Será abordado também o papel do profissional em educação para a estruturação e aplicação de recursos lúdicos para aplicação dessas brincadeiras. O educador ao se conscientizar dos benefícios do trabalho com essas brincadeira e brinquedos, os adaptar aos diversos contextos e situações de aprendizagem em ambiente escolar, utilizando-as de acordo com os contextos disponíveis.
Palavras-chave: Educação Infantil; Ludicidade; brincadeiras e brinquedos tradicionais.

ABSTRACT

This article aims to discuss the benefits of rescuing traditional games and toys in Early Childhood Education, bringing a reflection on the games that in the past were part of the child's daily life and that today have been replaced by electronics or gained from being practiced by changes in society. These games that were part of the children's universe, and currently have been or are being replaced activities on cell phones and tablets, earlier and earlier. For the development of this article, research was carried out in bibliographic sources addressed to the subject in order to describe aspects related to the emotional, intellectual, social, and physical development of children, stimulated using popular games in the context of Early Childhood Education. It will also be the role of the professional in education for the structuring and application of ludic resources for the application of these games. The educator, when becoming aware of the benefits of working with these games and toys, those adapted to different contexts and learning situations in the school environment, using them according to the available contexts.
Keywords: Early Childhood Education; Playfulness; traditional games and toys.

INTRODUÇÃO

O ato de brincar é algo comprovadamente inerente a infância, os brinquedos e brincadeiras sempre estarão presentes na vida do ser humano em qualquer parte do mundo. O brincar promove a apropriação da cultura, dos aspectos regionais, dos costumes, promovendo a expressão cultural de diferentes formas.

Este artigo pretende trazer a discussão a importância da introdução das brincadeiras e dos brinquedos tradicionais no ambiente escolar a fim de resgatar, as tradições que outrora permeavam o cotidiano infantil, bem como o reconhecimento dos valores culturais presentes nessa prática, fomentando a vivência da cultura infantil em toda a sua plenitude. É importante lembrar que o educador deve continuamente buscar maneiras para recuperar ou até mesmo apresentar as brincadeiras e brinquedos tradicionais para os estudantes, o que irá estimular o interesse da criança por essas novas formas de interação cultural.

O objetivo dessa pesquisa é mostrar a importância de resgatar a experiência com os brinquedos e brincadeiras tradicionais na Educação Infantil, apresentando uma a reflexão sobre a beleza e culturalidade das brincadeiras antigas, que fazem parte do universo infantil, e que agora estão sendo substituídas por brincadeiras virtuais.

Os desafios sempre estarão presentes frente

aos avanços tecnológicos do atuais, cabe ao professor estimular a utilização dos brinquedos e a brincadeiras no ambiente escolar, a fim de estimular esse contato reconhecer e compreender estes instrumentos como forma de contribuição para o desenvolvimento e formação da social da criança permitindo o respeito e a valorização da cultura, tão rica, presente nas brincadeiras populares.

A intenção que antecede a elaboração deste artigo nasceu da grande relevância queo tema tem para a atuação pedagógica. Tendo em vista que, com as novas tecnologias, as brincadeiras populares vêm perdendo o espaço no processo de ensino e aprendizagem. O tema escolhido vem sendo desprezado por alguns professores, não se pode afirmar que intencionalmente, mas até mesmo por falta de informação e vivência com as próprias brincadeiras. Parte dos profissionais da área priorizam espaço para as brincadeiras mais modernas e não levam em conta a contribuição que as brincadeiras tradicionais oferecem para o educando.

Esta pesquisa contribuiu para a aquisição de experiência acadêmica, que nos propiciou a descoberta de inúmeras possibilidades de utilizar as brincadeiras provenientes nossa cultura sergipana no âmbito escolar. Este aspectos contribuí, ainda, para valorizar a produção cultural de nosso povo, em certo período histórico, pois as brincadeiras populares foram transmitidas de geração em geração, por meio de conhecimentos que permanecem na memória infantil.

As escolas de Educação Infantil, precisam ser entendidas comoespaço de propagação de saberes que se constituem a partir das relações sociais. Portanto, enquanto educadores podemos, com o uso das brincadeiras populares, desenvolver princípios e formação de valores que fortalecem a possibilidade de construção de uma saudável, justa e propositiva.

Assim, com o presente artigo buscamos refletir sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança e propor formas de desenvolver conteúdos que envolva o brincar com esses materiais, bem como analisar aspectos que podem ser desenvolvidos através das brincadeiras populares.

O desenvolvimento do presente artigo, foi realizado a partir de fontes bibliográficas voltadas a presente temática, a fim de reconhecer aspectos ligados ao desenvolvimento global da criança, por meio da utilização das brincadeiras populares no contexto escolar. A pesquisa assumiu sentido exploratório, com base em conceitos elaborados a partir das obras estudadas, a fim de subsidiar a compreensão da temática em questão.

A IMPORTÃNCIA DO BRINCAR PAFRA O DESENVOLVIEMTO INFANTIL

Quando falamos em brincadeira logo imaginamos crianças correndo livremente, ou sentadas em roda com brinquedos nas mãos, e essa é uma visão real, é importante que os professores e a escola possam entendam que o brincar é o melhor caminho para se compreender o desenvolvimento da criança e representa uma forma de construir sua identidade e encontrar o seu lugar no mundo.

O avanço tecnológico mudou bastante a rotina das crianças, as formas de brincar adquiriram novas características e quase não se brinca mais como há décadas. Isso por que os eletrônicos vêm substituindo pouco a pouco as brincadeiras tradicionais em espaços urbanos cada vez menores e mais restritos, comprometendo a formação integral e o desenvolvimento da criança que passou a deixar de viver situações de socialização e convívio presencial com seus pares.

Frente a essa conclusão, surge a necessidade de resgatar essas vivências no espaço da escola, numa sociedade tecnológica e consumista, brincadeiras e brinquedos tradicionais foram sendo abandonados e substituídos por brinquedos eletrônicos. Isto porque a atividade lúdica estimula a representação e a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Com isso, a criança aprende a se conhecer e atuar no mundo que a rodeia (OLIVEIRA, 2002).

Com as facilidades e atrativos proporcionados pelos eletrônicos, o controle dos ânimos e das bagunças das crianças que ficam horas a fio sentadas diante de várias opções de tela, parece a salvação para os países que tem uma rotina diária super corrida e atarefada, as brincadeiras que demandam tempo e interação acabaram por cair no esquecimento.

Assim as brincadeiras populares foram sendo esquecidas pelas crianças, que na maioria das vezes nem tiveram a oportunidade de conhecê-las, enquanto antigamente as crianças se divertiam em espaços públicos e em convivência com outras crianças, hoje com a modernização da sociedade esses espaços deixaram de ser frequentados.

Dessa forma, vem crescendo, a inserção de atividades lúdicas nos currículos das atividades infantis, no fim de favorecer a o repasse da cultura em nossa sociedade, pois além da felicidade do brincar, as atividades favorecem o desenvolvimento integral da criança e as auxilia no controle dos sentimentos, proporcionando a realização de seus anseios, pois as crianças projetam em suas brincadeiras a sua realidade imaginária.

A adaptação ao grupo social de convívio, o desenvolvimento da afetividade entre os companheiros, a vivência de sentimentos diferentes, entre outros aspectos. Desse modo, contribuem decisivamente para o pleno desenvolvimento da criança, como ser social, inteligente e livre. (BENJAMIM, 1997, p.52).

A escola é o espaço perfeito para o resgate e inserção dessas vivências por meio do brincar, pois, é brincando que a criança descobre o mundo e sua realidade de forma lúdica e espontânea, naturalmente e sem cobranças. Quando a criança está brincando ela atua naturalmente desenvolvendo valores e se estruturando emocionalmente.

A mudança na sociedade faz com que nos deparemos com as exigências do capitalismo irracional, e nos distanciamos da criatividade. Alguns educadores desconhecem que a criatividade da criança deve ser desenvolvida por meio das brincadeiras, por isso não compreendem o significado do trabalho lúdico e o excluem das suas atividades alegando que este se contradiz com a seriedade do ato de estudar.

Para Brougére (1998, p.63) adverte que “a brincadeira é o lugar de socialização, da administração da relação com outro, da apropriação da cultura, do exercício da decisão e da invenção”. Através da brincadeira, como forma de atividade social infantil, as crianças podem experimentar situações novas em seu cotidiano, isentas das pressões da família e da escola.

O jogo e a brincadeira é tido como o caminho para a socialização da criança, as brincadeiras tradicionais ajudam a desenvolver a coordenação motora, exploram o movimento, o equilíbrio, o respeito às regras e o lado intelectual das crianças.

Vygotsky (1984) afirma que, na brincadeira os objetos perdem sua força sobre o comportamento da criança, pois a ação, numa situação imaginária, ensina a criança a direcionar seu comportamento não apenas pela situação que a afeta, mas pelo significado destas situações.

Para Kishimoto (1997), o brincar aparece como instrumento importante para desenvolver a criança, equilibrando as tensões provenientes de seu mundo e assim construindo sua individualidade e sua personalidade.

A CULTURA INFANTIL E SEUS TRAÇOS POPULARES

As vivencias diárias servem como apoio para a construção de conhecimentos. Assim, a relação entre a cultura popular e a pedagogia proposta em sala de aula, deve organizar-se em torno do prazer e na utilização dos instrumentos como caminho para desenvolver a linguagem, os códigos, e outros aspectos da vida da criança.

Assim, é importante considerar a cultura popular como parte do processo de construção do conhecimento e investimentos pedagógicos. A importância dessa ação está em reconhecer lúdico tradicional como um campo de práticas que constituem a indissolúvel do conhecimento, do poder e do prazer infantil. Com o intuito de propor situações para o engajamento das relações cotidianas e não apenas concebendo a cultura popular como uma simples questão de identificar ideologias. (ZILBERMAN, 1990, p.25).

O brincar ocorre através da expressão simbólica, que muitas vezes é baseada na cultura dos adultos com os quais as crianças convivem. Mas, a forma de vida desses adultos, os avanços tecnológicos, modificam o espaço e o tempo das diferentes formas de brincar. Não se mais aquela agitação em espaços públicos, integrando crianças de diferentes idades com adultos(ARIÈS, 1986). Não

se nota mais a ocupação desses espaços pois as crianças não saem a rua, e passam a ocupar espaços dentro das casas, devido à configuração da sociedade atual, deve-se ressaltar também que, a falta de segurança pública também é fator determinante para o ficar mais em casa, pelo medo, pela violência e pelo individualismo.
A brincadeira vem para promover a interação entre as crianças, trazendo conhecer diferentes culturas, assim como respeitar no outro, a sua cultura original. Enquanto educadores, temos o dever de favorecer o exercício desta função social e, assim, contribuir para a formação de valores e o desenvolvimento de princípios, valorizando profundamente as raízes de nossa cultura.

A SOCIALIZAÇÃO POR MEIO DO BRINCAR.

Quando brinca a criança interagirem com o outro e com o seu imaginário, colocando em prática todos os seus anseios, nesse momento, de acordo com Oliveira (2002), elas aprendem a se relacionar com o mundo a sua volta, socializando com o outro e à medida que interagem.
Passam a construir relações entre conhecimento do mundo em que vivem. Através da atividade lúdica, as crianças experimentam diferentes situações, resolvem conflitos, constroem normas para si e para os outros, portanto, as brincadeiras são importantes fontes de estímulos ao desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor, psicológico, social e afetivo.
O ato de brincar o ato de brincar consiste em diferentes formas de aprender, ao relacionar-se a criança se transforma, na brincadeira a criança descobre espaços para suas representações dramáticas, desenvolve sua coordenação motora, suas habilidades visuais, auditivas, assim como seu raciocínio criativo. (MOURA, 2008).
Assim conclui-se que brincar é uma das atividades mais importantes da na vida de uma criança, mesmo sem acesso ao brinquedo, ela vai brincar. É importante que os responsáveis participem das brincadeiras sempre que possível.
São muitas as dificuldades enfrentadas na relação dos pais de hoje com as crianças, está diante da modernidade que trouxe consigo novas maneiras de brincar provocando individualismo e prejudicando o crescimento social.
Segundo Friedmann (1996), cabe à educação instrumentalizar as crianças de forma a tornar possível essa cooperação, além de trabalhar sua autonomia, criatividade, criticidade e responsabilidade por meio do brincar.
O ato de brincar deve ser encarado como uma forma de atividade social da criança. Deve-se garantir o direito de brincar a todas as crianças. É função da escola precisa oferecer oportunidades para a construção do conhecimento através das possibilidades de descoberta e invenção que a brincadeira favorece.
É papel do professor educador promover brincadeiras para entrosar as crianças, aproveitando a rotina escolar com possibilidade de conhecê-las e promover a sua socialização.

O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA COMO RECUSRSO PEDAGÓGICO.

O professor na educação infantil deve considerar que brincar é uma atividade cotidiana própria das crianças e é preciso que essa ação seja permitida, a fim de trabalhar a imaginação das crianças. Na educação infantil, a brincadeira é um meio fundamental para a criança lidar com seus problemas emocionais, bem como é um dos métodos característicos de manifestação infantil. (OLIVEIRA, 2002).
Infelizmente, o ato de brincar hoje nas escolas é menosprezado frente as propostas pedagógicas, que incorporam o lúdico como eixo do trabalho na educação infantil ou deixa de priorizá-lo, mesmo que esteja no planejamento. Assim, são poucas as escolas que utilizam esse recurso de forma adequada e suficiente.
A maior parte da escola tendem a negligencia a brincadeira, pois o preconceito de ligar a brincadeira a bagunça é muito presente, em sala de aula ou ela é utilizada exclusivamente como recurso didático, ou é considerada uma perda de tempo ou algo que pode sempre ser adiado
Ainda assim o professor é quem deve oportunizar para que o brincar aconteça de forma

a potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. (BROUGERE, 1998).

A partir dessa visão, a criança representa os fatos externos e o interioriza, desenvolvendo seu próprio pensamento. Sendo assim, o adulto deve cuidar para transmitir à criança valores voltados a boa convivência com o outro.

É possível afirmar que o brincar tem de ocupar um lugar na prática pedagógica de forma permanente, valorizando essa característica própria da criança, tendo como espaço, a escola. Muitas atividades podem se desenvolver a partir do jogo e da brincadeira. Jogar, brincar de roda, desenhar, interpretar constituem meios prazerosos de aprendizagem e envolve a brincadeira.

É importante ressaltar que, o emprego das atividades lúdicas na educação educacional demanda a compreensão e o domínio das atividades aplicadas, a fim de que o educador possa interferir de forma eficiente e positiva no desenvolvimento da criança no ato brincadeira, uma vez que a educação exerce uma grande influência neste desenvolvimento, pois garante os primeiros contatos dela com o mundo externo e com a diversidade social que a circunda, como afirmamos anteriormente.

Nesse sentido, as relações de ensino e aprendizagem devem permitir, por meio do uso do jogo e da brincadeira, o desenvolvimento da criança. Para tanto, é necessário escolher atividades adequadas e oferecer recursos físicos, espaciais e
temporais, enriquecendo a proposta de ensino.

Pois é função da escola oferecer caminhos para o desenvolvimento físico e intelectual da criança, permitindo o acesso às variadas formas de construção do pensamento.

Assim faz se necessário que toda ação lúdica tenha um embasamento pedagógico, pois liberdade de ação é muito importante para o ser humano, e a criança precisa aprender por si mesma. Para preservar a Ludicidade, o adulto deve limitar-se a sugerir, a estimular, a explicar, sem impor determinada forma de agir para a criança, uma vez que ela aprende a utilizar o jogo descobrindo e compreendendo, não por simples imitação. (BRANDÃO, 1997, p.57).

Conclui-se, portanto, que, cabe ao professor mediar a construção do conhecimento de atividades lúdicas significativas, fazendo a diferença para que os alunos possam sentir, acreditar e se tornar sujeitos participantes, alegres e críticos com relação ao contexto em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que o papel do professor é de fundamental para a difusão e aplicação da brincadeira e jogos no ambiente escolar, ao se conscientizar da importância do trabalho lúdico, o adequará a determinadas situações de ensino, utilizando-as de acordo as das crianças necessidades.

Na visão infantil, tradição e modernidade andam lado a lado, pois, o brincar com brinquedos modernos, eletrônicos ou não, proporciona tanto prazer quanto o brincar com as brincadeiras mais antigas.

É claro que o espaço e o tempo são diferentes, mas o prazer por brincar é o mesmo e transpõe o tempo trazendo prazer e alegria, interação e socialização das mais diversas formas.

Os educadores devem estar conscientes que esse trabalho vem para despertar na criança o senso de responsabilidade, os sentimentos sociais, os laços afetivos, cognitivos e psicomotores, promovendo desta maneira o desenvolvimento da Ludicidade.

sucesso do processo de ensino e aprendizagem perpassa em grande parte pela interação entre professor aluno, onde a atividade mediadora do professor é fundamental, assim, é importante que essa vivencia seja lúdica e positiva, a partir da própria vivência lúdica é que estes profissionais terão condições de propor às crianças experiências produtivas e enriquecedoras gerando significado para seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, e educação. São Paulo: Summ-

mus Editorial, 1984.

BRANDÃO, Heliana e FROESELER, Maria das Graças Varzea Grande. O Livro dos Jogos e das Brincadeiras. Belo Horizonte: Leitura, 1997.

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. São Paulo, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: Crescer e aprender o resgate do jogo infantil.
São Paulo, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida Froebel e a concepção de jogo infantil. In: . (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.

. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, Selma Assis. O resgate de brinquedos tradicionais da infância. São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Paulo Salles. O que é brinquedo. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

ZILBERMAN, Regina (org.). A produção cultural para a criança. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

A ARTE COMO EXPRESSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

MARIA CRISTINA DE FREITAS

RESUMO

Este artigo discute a arte como uma linguagem essencial do ser humano e como ferramenta de transformação social. A análise vai desde as primeiras manifestações artísticas até o uso de tecnologias digitais, abordando funções culturais, políticas e educacionais da arte. Com uma escrita mais próxima do leitor, com pequenas variações e "falhas humanas", o objetivo é refletir sobre a importância da arte em nossa sociedade, reforçando seu papel como ponte entre culturas e gerações. A arte revela-se, portanto, como um espaço de expressão e diálogo que ultrapassa fronteiras. Ela permite que diferentes vozes sejam ouvidas e que novas narrativas ganhem lugar. Mais do que uma representação estética, a arte transforma realidades e sensibiliza olhares. É por meio dela que sentimentos se tornam coletivos e experiências individuais ganham dimensão social. Assim, a arte continua a ser um elo vital entre o passado, o presente e o futuro da humanidade. A arte é também um convite à imaginação, pois inspira novas formas de pensar e cria espaços de pertencimento coletivo, onde cada pessoa pode reconhecer-se e ao mesmo tempo descobrir o outro. Ela rompe silêncios, questiona padrões e estimula a empatia, aproximando realidades distintas. Ao ocupar tanto museus quanto ruas, escolas e plataformas digitais, a arte mostra sua versatilidade e força de alcance. Dessa forma, mantém-se como uma linguagem viva, capaz de transformar, unir e dar sentido à experiência humana.

Palavras-chave: Arte; Cultura; Expressão; Contemporaneidade; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

A arte está presente em tudo, mesmo quando não percebemos. Se olharmos para trás na história, veremos que ela sempre acompanhou os seres humanos, como se fosse uma extensão de quem somos. As pinturas rupestres, feitas com pigmentos naturais em paredes de cavernas, mostram que antes mesmo da escrita, o homem já tinha a necessidade de contar histórias, registrar caçadas, ensinar algo para outros do grupo. Isso mostra que a arte não é luxo, ela é necessidade, é comunicação, é memória.

Hoje, vivemos um tempo completamente diferente, mas essa essência continua. A diferença é que agora temos celulares, câmeras, softwares, internet. Qualquer pessoa pode pegar o celular, gravar um vídeo dançando, postar um poema, criar uma música no computador e compartilhar com milhares de pessoas em segundos. Isso é lindo, mas também cria desafios: será que tudo é arte? Como diferenciar o que é apenas um passatempo do que é uma obra relevante culturalmente? Como lidar com a avalanche de conteúdos? Essas perguntas são fundamentais para entender o papel da arte no século XXI.

DESENVOLVIMENTO

Quando se diz que a arte é uma linguagem universal, isso não é exagero. Ela realmente atravessa barreiras, conecta pessoas que nem se conhecem, que nem falam a mesma língua. Pense em uma música instrumental: mesmo sem entender nenhuma palavra, você pode se emocionar, sentir alegria, tristeza, nostalgia. Isso é a força da arte.

A história da arte é cheia de exemplos. As pinturas rupestres eram uma forma de comunicar e também de ensinar. Mostravam caçadas, animais, rituais. Aquele povo precisava registrar a vida, talvez até para as gerações futuras. Com o passar do tempo, surgiram outras linguagens: a escultura grega que exaltava o corpo humano, as catedrais góticas que buscavam o divino, os quadros renascentistas que traziam ciência e beleza em harmonia. Cada uma dessas expressões comunicava algo específico e revelava a mentalidade de um povo.

A música é outro exemplo incrível. Uma canção africana tradicional e uma sinfonia europeia podem ser completamente diferentes, mas ambas mexem com emoções humanas. Uma criança que não fala português pode dançar ouvindo samba. Isso porque a arte não depende só de palavras; ela fala com

sentidos e emoções.
Na contemporaneidade, isso ficou ainda mais evidente. As redes sociais e plataformas como YouTube, TikTok, Spotify e Instagram deram voz a milhares de artistas que antes talvez nunca seriam descobertos. Isso é ótimo porque democratiza, mas também traz a dificuldade: é muito conteúdo, nem sempre de qualidade. Há quem critique dizendo que hoje "qualquer coisa é arte", mas essa multiplicidade faz parte do nosso tempo. O público precisa aprender a ser crítico, a escolher, a valorizar o que é relevante.
E essa universalidade também gera empatia. Quando vemos uma fotografia de um desastre natural, mesmo em outro país, sentimos compaixão. Quando vemos uma pintura indígena brasileira ou uma obra japonesa, aprendemos sobre outra cultura. É por isso que a arte é tão importante: ela conecta, ensina, emociona, sem precisar de tradução.
A arte e a sociedade caminham juntas, não tem como separar. Em cada época, a arte cumpriu funções diferentes: glorificar deuses, exaltar reis, ensinar, divertir, criticar.
Na Idade Média, por exemplo, muitos não sabiam ler, então os vitrais e pinturas das igrejas eram usados para contar histórias da Bíblia. Era uma forma de ensinar e reforçar a fé. Mais tarde, no Renascimento, a arte voltou o olhar para o ser humano, celebrando a razão, a ciência, o corpo. Foi um período de descobertas e de mudanças profundas, e a arte estava no centro disso tudo.
Com o tempo, a arte também passou a questionar. As vanguardas do século XX romperam padrões: Picasso, com o cubismo, desmontou a figura humana; Duchamp questionou o que é uma obra de arte com seu famoso "mictório" (Fonte). Isso abriu portas para a arte contemporânea, que muitas vezes é mais conceito que objeto.
Hoje, vemos a arte usada para protestar, para conscientizar, para resistir. Murais com mensagens sociais, música de protesto, filmes que discutem desigualdade, performances sobre questões de gênero. A arte está nas ruas, nas redes, nos corpos. Quando um artista pinta um muro denunciando violência policial, ele está fazendo muito mais que um desenho; está gritando por justiça.
E além do protesto, a arte também salva vidas. Projetos sociais que ensinam música, teatro, dança em comunidades carentes mostram isso. Quantos jovens saem do tráfico porque encontraram um violão? Quantas crianças descobrem talentos que mudam suas perspectivas de futuro? No Brasil, por exemplo, projetos como o AfroReggae ou a Orquestra de Heliópolis são provas vivas de que a arte pode transformar.
Não dá para esquecer também que a arte é economia. O cinema movimenta bilhões, os festivais de música lotam cidades, o turismo cultural gera empregos. Quando pensamos em cidades como Paris, Roma, Rio de Janeiro, Nova York, logo lembramos dos museus, teatros, murais, da cultura. A arte é também negócio, é produto, é trabalho.
Nos últimos anos, a tecnologia bagunçou tudo – no bom sentido. Hoje, a arte não precisa de papel, tinta, palco. Ela pode ser totalmente digital. Podemos entrar em museus virtuais, colocar um óculos de realidade virtual e caminhar dentro de uma obra. Podemos ver um show de um cantor em outro continente sem sair do quarto.
A arte digital abriu um mundo de possibilidades: vídeos interativos, games que são verdadeiras obras, esculturas em impressoras 3D, fotografias manipuladas com softwares avançados, arte feita por inteligência artificial. Isso assusta alguns, mas encanta outros. Quem é o autor quando uma IA cria uma pintura? É uma discussão que ainda vamos ter por muito tempo.
Mas a tecnologia também democratizou. Hoje qualquer pessoa pode editar um vídeo, criar uma música, divulgar um texto. Claro que nem tudo é bom, mas essa liberdade é incrível. Nunca se produziu tanta arte como agora.
Por outro lado, tudo isso é muito rápido e volátil. Um vídeo pode bombar hoje e ser esquecido amanhã. Muitas obras digitais desaparecem, ficam presas em plataformas. E também há questões éticas: plágio, direitos autorais, uso indevido de imagens. É um terreno novo, e precisamos aprender a lidar com ele.
Mesmo assim, é fascinante ver um grafite ganhar vida com realidade aumentada, uma peça de teatro transmitida ao vivo para o mundo, um músico compondo com sons gerados por computador. Isso prova que a arte está sempre mudando, mas sua essência é

a mesma: comunicar, emocionar, transformar.

Quando a gente fala de educação, muita gente pensa logo em matemática, português, ciências, essas matérias que sempre foram consideradas as mais importantes. Mas a arte, por muito tempo, ficou meio esquecida ou tratada como algo secundário, quase como se fosse só uma hora de relaxar. Isso é um erro enorme, porque a arte educa de uma forma que nenhuma outra disciplina consegue. Ela trabalha com emoções, criatividade, expressão pessoal, e tudo isso é essencial para formar pessoas completas, que sabem pensar, sentir e agir.

Desde pequenos, quando as crianças têm contato com a arte – seja desenhando, cantando, dançando, dramatizando ou mesmo observando uma pintura –, elas aprendem a se expressar. Uma criança que pinta um sol roxo ou uma árvore azul não está errada; ela está mostrando o mundo como vê ou como gostaria que fosse. Isso ajuda a desenvolver pensamento crítico, porque ela aprende que pode questionar e criar. E esse aprendizado, por incrível que pareça, ajuda até em outras áreas. Estudos mostram que crianças que têm mais contato com a arte desenvolvem melhor a escrita, a fala e até o raciocínio lógico, porque o cérebro fica mais flexível.

Outro ponto é que a arte também ensina sobre empatia. Quando você interpreta um personagem no teatro, você precisa se colocar no lugar dele. Quando você ouve uma música triste, você se conecta com aquela emoção. Isso ajuda a entender o outro, a respeitar as diferenças. Em uma sociedade tão diversa como a nossa, isso é fundamental.

Infelizmente, em muitos lugares, a arte ainda é vista como gasto, não como investimento. Cortes de verba, falta de professores especializados, materiais escassos... tudo isso prejudica o desenvolvimento das crianças e jovens. E quando a arte falta, falta também a oportunidade de descobrir talentos. Quantos músicos, pintores, atores não foram descobertos em aulas simples de escola? É por isso que tantos projetos sociais usam a arte como ferramenta de transformação.

Tem um exemplo muito conhecido que é o AfroReggae, no Rio de Janeiro. Começou em uma favela com oficinas de música e dança para tirar jovens do crime. Hoje é referência mundial. Outro exemplo é o Ballet Bolshoi no Brasil, que leva balé para crianças que nunca teriam acesso a esse tipo de formação. São projetos assim que mostram que a arte salva vidas.

E não é só na infância. Para adultos, a arte também é aprendizado constante. Pintar, escrever, tocar um instrumento, visitar museus, ver filmes que provocam reflexão... tudo isso amplia o olhar, faz a gente questionar, muda a forma de ver o mundo. É como um exercício para a mente e para o coração.

Ao longo da história, a arte também foi resistência. Quando as pessoas não podiam falar, elas pintavam, cantavam, faziam poesias escondidas. Em ditaduras, muitas músicas e peças foram censuradas porque traziam mensagens contra o poder. A arte tem essa força de dizer o que não pode ser dito de outra forma.

No Brasil, durante o período da ditadura militar, os artistas foram fundamentais para manter viva a liberdade de pensamento. Músicas com letras cheias de metáforas, peças de teatro que pareciam inocentes mas escondiam críticas, charges e quadrinhos que ironizavam o sistema. Tudo isso ajudava a manter as ideias vivas.

Hoje, ainda vemos a arte sendo usada como forma de luta. Povos indígenas, por exemplo, usam sua arte para preservar e mostrar sua cultura. Grupos de mulheres fazem performances para denunciar a violência de gênero. Artistas negros usam o rap, a pintura, a moda para falar de identidade e racismo. Cada mural, cada verso, cada cena pode ser um ato político.

O grafite e o muralismo são bons exemplos disso. Em várias cidades brasileiras, os muros viraram telas para mensagens importantes. Muitas vezes, essas imagens chamam mais atenção do que uma notícia no jornal. É a arte ocupando o espaço público, gritando onde antes havia silêncio.

E a transformação social também vem quando a arte chega onde antes não chegava. A gente já falou dos projetos sociais, mas vale reforçar: quando a arte entra numa comunidade carente, ela muda tudo. Não é só entretenimento. É autoestima, é identidade, é oportunidade. Uma criança que toca um violino, que aprende a dançar ou a pintar,

descobre que pode sonhar. E esse sonho, muitas vezes, é o que vai levá-la a mudar sua história.

Pensar no futuro da arte é sempre um exercício de imaginação. Se olharmos para trás, vamos ver que muita coisa que parecia impossível aconteceu. Quem diria que hoje teríamos museus virtuais, shows transmitidos para o mundo inteiro ao vivo pela internet, ou que seria possível criar uma obra de arte com um computador?

Mas o futuro traz desafios. Um deles é o excesso de informação. Hoje, qualquer um pode produzir conteúdo. Isso é bom porque democratiza, mas também dificulta separar o que é arte do que é só entretenimento passageiro. Outra questão é a preservação. Como garantir que uma obra digital continue existindo daqui a 50 anos? Com as mudanças rápidas da tecnologia, muita coisa pode se perder.

Outro desafio é o direito autoral. Com a inteligência artificial, por exemplo, surgem obras criadas por máquinas. Quem é o autor? A máquina? O programador? E será que isso é arte ou apenas reprodução de padrões? Essa discussão está só começando.

Apesar disso, as possibilidades são incríveis. A arte vai continuar mudando, assim como sempre mudou. Provavelmente, vamos ver mais integração entre linguagens: música com vídeo, dança com tecnologia, pintura com realidade virtual. Talvez a arte se torne cada vez mais participativa, com o público deixando de ser só espectador para se tornar parte da obra.

E o mais importante: a arte não vai acabar. Mesmo com todas as mudanças, ela vai continuar sendo necessária. Porque ela não é só técnica, é expressão humana. Enquanto houver emoção, haverá arte.

Falar de arte sem falar de identidade cultural é impossível, porque a arte é uma das maiores formas de contar quem somos. Cada região, cada povo, cada comunidade carrega no seu fazer artístico uma memória viva. Pense no Brasil: o samba, o frevo, o bumba-meu-boi, a literatura de cordel, a cerâmica marajoara, as pinturas rupestres de Serra da Capivara. Cada uma dessas manifestações fala de um povo, de uma história, de um jeito de ver o mundo.

Quando uma pessoa tem contato com a arte do seu lugar, ela se reconhece, se sente parte de algo maior. E quando conhece a arte do outro, aprende a respeitar, a admirar, a entender a diversidade. Isso é importantíssimo hoje, porque vivemos em um mundo globalizado em que as culturas se misturam o tempo todo. Se a gente não conhece a própria história, corre o risco de perder a identidade.

Um ponto que precisa ser dito é que muitas culturas foram invisibilizadas ou desvalorizadas, principalmente as indígenas e africanas no Brasil. Por muito tempo, a arte considerada “nobre” era a europeia: pintura a óleo, música clássica, teatro de ópera. Mas aos poucos, essas barreiras estão caindo, e a gente vê o maracatu, o funk, o grafite, a moda periférica ganhando espaço e reconhecimento. Isso é arte viva, popular, mas não menos importante.

A identidade cultural também se fortalece quando a arte vira ferramenta de resistência. Povos indígenas, por exemplo, usam o artesanato, os cantos, as pinturas corporais como forma de afirmar “nós estamos aqui”. Da mesma forma, a cultura negra usa o rap, o slam, a dança para falar de vivências, lutas, dores e vitórias. São expressões que não só encantam, mas também educam e denunciam.

Essa diversidade precisa ser protegida e valorizada. Museus, escolas, universidades e políticas públicas têm um papel essencial nisso. Sem incentivo, muita coisa se perde. Quantas danças, cantos, técnicas artesanais desapareceram porque não houve registro? A arte, nesse sentido, é também um documento da história.

Nos últimos anos, a tecnologia virou quase uma extensão do ser humano, e claro que isso impactou a arte. Hoje, vemos artistas usando impressoras 3D para criar esculturas, realidade virtual para imersões em museus, inteligência artificial para compor músicas ou gerar imagens. É um campo que está mudando muito rápido e abrindo portas que antes pareciam de ficção científica.

Por exemplo, já existem exposições totalmente digitais, onde a pessoa entra em uma sala e é envolvida por projeções que mudam conforme ela se move. A arte se torna experiência, não apenas algo para ser visto. Isso tem um lado muito positivo, porque aproxi-

ma pessoas que antes não tinham acesso. Um jovem em uma cidade pequena pode visitar o Louvre sem sair de casa.
Mas também tem os dilemas: será que a arte perde a essência quando vira só tecnologia? O toque do pincel, o som do instrumento, a energia de uma plateia... tudo isso pode se perder? É um debate que ainda vai render muito. Outro ponto é a questão da autoria. Quando um software cria uma música, quem é o dono? O programador? A empresa? Isso desafia as leis e a própria ideia de "gênio criador".
Apesar dos desafios, a tecnologia também democratiza. Hoje, com um celular, qualquer pessoa pode fotografar, filmar, editar, postar. Isso faz com que muita gente que nunca teria espaço em galerias ou editoras consiga mostrar sua arte para o mundo. É uma revolução silenciosa que já está mudando a forma de consumir cultura.
A arte não está só nos museus, nos palcos ou nas telas de cinema. Ela está no dia a dia, muitas vezes sem que a gente perceba. A música que toca no ônibus, a estampa da camiseta, a arquitetura da praça, o grafite no muro. Tudo isso é arte e mexe com a gente, influencia nosso humor, nosso jeito de pensar, até as nossas escolhas.
A gente vive cercado de estímulos visuais e sonoros, e muitos deles são fruto de processos criativos. Uma cidade sem arte seria cinza, sem vida. Imagine prédios sem design, ruas sem cores, sem música nas festas, sem livros para sonhar, sem filmes para viajar. A arte dá sentido, beleza e até esperança.
E mais: a arte é um direito. Todo mundo deveria ter acesso a ela. Por isso, bibliotecas, museus, teatros, centros culturais precisam ser públicos e inclusivos. Não é luxo, é necessidade. Quando uma criança descobre um livro, quando uma pessoa vai a uma exposição pela primeira vez, quando uma comunidade pinta um mural juntos, aquilo marca vidas.
Até mesmo para a saúde mental a arte é essencial. Terapias artísticas, música para relaxar, pintura como passatempo, dança para aliviar o estresse. A ciência já comprovou que a arte ajuda a diminuir a ansiedade, melhora a memória e até contribui na recuperação de doenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de tudo isso, dá para perceber que a arte é muito mais do que entretenimento. Ela é conhecimento, história, identidade, resistência, cura, educação. Ela faz parte do que somos. Por isso, investir em arte não é gastar, é construir sociedade.
O futuro vai trazer novas formas de fazer arte, novas tecnologias, novas linguagens. Mas o essencial não muda: a arte é humana, é emoção transformada em forma, som, cor, movimento. Enquanto houver gente querendo sentir, sonhar, contar histórias, a arte vai continuar existindo.
Mais do que nunca, precisamos valorizar, estudar, criar e apoiar. Porque sem arte, o mundo fica menor, mais frio e sem graça. E com ela, tudo pode ganhar novas cores e significados. A arte, ao longo da história, tem desempenhado um papel essencial na formação cultural e social das sociedades. Ela não se limita apenas à expressão estética, mas atua como um meio de comunicação profundo, capaz de transmitir sentimentos, histórias e valores que, muitas vezes, ultrapassam a linguagem verbal. Quando uma obra de arte é contemplada, o observador é convidado a refletir sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo ao seu redor, estabelecendo uma conexão única e pessoal com aquilo que é apresentado.
Além disso, a arte exerce influência direta na educação, sendo um recurso valioso para o desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças, jovens e adultos. Nas escolas, ela estimula a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas de maneiras inovadoras. Através do desenho, da música, do teatro e da dança, por exemplo, é possível trabalhar competências que vão além do conhecimento acadêmico, promovendo empatia, colaboração e expressão individual.
A presença da arte em espaços públicos também fortalece o senso de comunidade e identidade cultural. Murais, grafites e performances urbanas transformam cidades em galerias a céu aberto, permitindo que a população interaja com a arte de forma cotidiana. Essa aproximação amplia o acesso à cultura e democratiza experiências que, historicamente, poderiam estar restritas a ambientes elitizados, como museus e teatros.

No contexto digital, a arte ganha novas dimensões e possibilidades de alcance. Plataformas online e redes sociais possibilitam que obras sejam compartilhadas instantaneamente, conectando pessoas de diferentes partes do mundo e promovendo diálogos interculturais. Essa expansão tecnológica não diminui a intensidade da experiência artística; ao contrário, ela oferece múltiplas perspectivas e interpretações, tornando o contato com a arte ainda mais dinâmico e interativo.

A arte também atua como agente de reflexão social e política, questionando normas, expondo desigualdades e propondo novas formas de pensar a realidade. Artistas assumem papéis de críticos e observadores, transformando experiências pessoais em narrativas que podem sensibilizar e mobilizar comunidades inteiras. Nesse sentido, a arte não apenas representa a sociedade, mas participa ativamente de sua transformação.

Por fim, é importante destacar que a arte é inclusiva e plural. Cada pessoa encontra nela diferentes significados e conexões, permitindo que múltiplas vozes coexistam e dialoguem. Esse caráter inclusivo reforça a ideia de pertencimento e acolhimento, promovendo ambientes mais humanos, compreensivos e conectados. Assim, a arte permanece como uma linguagem viva, vital para a construção de uma sociedade mais sensível, criativa e colaborativa, capaz de transformar experiências individuais em coletivas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2015.

COLI, Jorge. O que é arte? São Paulo: Brasiliense, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização. Rio de Janeiro: Record, 2020.

UNESCO. Relatório mundial sobre a diversidade cultural. Paris: UNESCO, 2022.

Artigos e notícias sobre projetos culturais brasileiros (AfroReggae, Ballet Bolshoi, museus virtuais).

RESUMO
Se a escola não estabelece um ambiente seguro, que integre e valorize as diferenças, ela afasta os alunos. A educação antirracista, pautada na Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, é um dos mecanismo importantes para corrigir esse cenário e mudar a forma de educar. É nesse contexto que o presente artigo irá se basear: na educação antirracista. Por meio da revisão da literatura esta pesquisa buscará análise e descrição desse tema tão importante para atualidade. A educação antirracista é considerada um eixo fundamental, pois o trabalho infantil na atualidade tem relação com o racismo estrutural presente em nossa sociedade. Desejo atrair a atenção dos educadores para o tema e contribuir para a descoberta de novas hipóteses para superarmos o racismo tão presente em nossa sociedade. É na esperança do chão da escola que garantimos o discurso antirracista valorizando a diversidade. Esse tipo de representatividade tem o potencial de inspirar e motivar os alunos, mostrando que eles ocupam um lugar importante socialmente e que suas aspirações são legítimas e alcançáveis.

PALAVRA-CHAVE: Escola, educação antirracista, cultura, educadores e diversidade.

SUMMARY
If the school does not establish a safe environment that integrates and values differences, it alienates students. Anti-racist education, guided by Law 10,639/03, which makes the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture mandatory, is one of the important mechanisms to correct this scenario and change the way of educating. It is in this context that this article will be based: on anti-racist education. Through a literature review, this research will seek to analyze and describe this topic that is so important today. Anti-racist education is considered a fundamental axis, as child labor today is related to the structural racism present in our society. I wish to attract the attention of educators to the topic and contribute to the discovery of new hypotheses to overcome the racism so present in our society. It is in the hope of the school floor that we guarantee anti-racist discourse valuing diversity. This type of representation has the potential to inspire and motivate students, showing that they occupy an important place socially and that their aspirations are legitimate and achievable.

KEYWORD: School, anti-racist education, culture, educators and diversity.

INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel fundamental na promoção da justiça social e na superação de problemas crônicos que assolam a sociedade brasileira, como o racismo estrutural, as desigualdades de gênero e outras formas de opressão. A escola é o espaço onde crianças e adolescentes constroem seus primeiros aprendizados e fazem descobertas sobre a vida; entretanto, também é palco de experiências de preconceitos e violências, sobretudo para estudantes negros. Quando o ambiente escolar não proporciona um espaço seguro, que valorize e integre as diferenças, há o risco de afastar esses alunos, prejudicando seu desenvolvimento e inclusão social. Nesse contexto, a implementação de uma educação antirracista, fundamentada na Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, constitui-se como um mecanismo essencial para a transformação da realidade educacional e social.

Este artigo tem como objetivo analisar o tema da educação antirracista, a partir de uma revisão da literatura, buscando compreender sua importância e aplicações no contexto escolar atual. A discussão se justifica pela relação intrínseca entre o racismo estrutural e o trabalho infantil na sociedade brasileira contemporânea, evidenciando a persistência de desigualdades originadas na escravização negra, que durou mais de 350 anos no Brasil. Tal histórico impacta a ga-

rantia de direitos da população negra até os dias atuais, agravada pela ausência de políticas públicas eficazes de reparação e transformação social.

A estrutura do trabalho está organizada em quatro sessões principais. A primeira apresenta Orientações Pedagógicas acerca da Educação Antirracista, baseada em relatos de formadores do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais. A segunda discute a importância do espaço físico da escola na promoção da educação antirracista, ressaltando a necessidade de ambientes que promovam representatividade e diversidade. A terceira analisa as ações antirracistas no ambiente escolar, buscando compreender a efetividade de sua implementação. A quarta aborda a valorização da diversidade racial ao longo de todo o ano letivo, além de datas comemorativas, para consolidar uma cultura de respeito e inclusão.

Ao promover uma reflexão sobre o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, espera-se contribuir para o desenvolvimento de novas hipóteses e práticas pedagógicas que possam auxiliar na superação do racismo estrutural, garantindo o direito de todos a uma educação que valorize a diversidade e promova a equidade.

CURRICULO DA CIDADE: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Orientações Pedagógicas - Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros (FIGURA 1), é material construído a partir de escuta aos formadores e formadoras do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais - NEER das Divisões Pedagógicas das 13 Diretorias Regionais de Educação. Um momento importante para a escrita desse documento foi a realização do curso: "Tecendo olhares para uma educação antirracista: análise, reflexão e produção de material pedagógico antirracista". Em abril de 2021, o NEER recebeu 837 inscrições e, por meio da leitura de cartas de intenções, selecionou 28 educadores(as), sendo dois de cada DRE e duas que atuam no Núcleo Técnico de Currículo (SME/COPED, 2022).



FIGURA 1: Material digital do Currículo da cidade: Educação Antirracista. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Antirracista.pdf

Foi formado um grupo de trabalho que, a partir dele, realizou pesquisas, análises de textos e documentos curriculares de diversos municípios de São Paulo e de outros estados do Brasil. Após essa fase inicial de leitura, reflexão e debate, iniciamos o processo de elaboração do texto que agora apresentamos. O documento começa com uma breve história da construção e implementação da Lei nº 10.639/03, destacando seus 20 anos de atuação e algumas das principais ações realizadas pela SME (SME/COPED, 2022).

Na Parte 1 – "Desvelando Conceitos para uma Educação Antirracista" –, abordamos conceitos que frequentemente podem ser mal interpretados pelos(as) educadores(as), prejudicando o avanço das relações raciais dentro das escolas.

Na Parte 2 – "Das Intenções às Ações: o Cotidiano das Unidades Educacionais" – convidamos à reflexão sobre posturas e práticas do dia a dia escolar que, muitas vezes, já

deveriam ter sido superadas. Um exemplo é a abordagem dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana somente no mês de novembro, considerando essa temática como pontual e não parte integrante do currículo e do fundamento pedagógico (SME/COPED, 2022).

Na Parte 3 – "Interseccionalidades na Educação Antirracista" – destacamos as intersecções de opressões que podem ocorrer, muitas vezes despercebidas, como raça e gênero, raça e deficiência, além das particularidades da Educação de Jovens e Adultos.

Na Parte 4 – "Áreas do Conhecimento e Educação Antirracista" – buscamos evidenciar, em cada área do conhecimento, os pontos principais que devem ser considerados para fortalecer as ações de implementação da Lei nº 10.639/03 nas Unidades Educacionais.

Na Parte 5 – "Seguindo na Trilha para uma Educação Antirracista" – apresentamos nossas considerações finais, reforçando o objetivo de envolver e apoiar todos(as) os(as) educadores(as) na jornada de uma educação antirracista, caminhando com determinação e segurança para avançar cada vez mais.

Por fim, essas orientações, fundamentadas nas experiências e vivências de educadores(as) de diversas Unidades Educacionais, que atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio, contribuíram para a construção de um documento que dialoga com as realidades cotidianas dessas instituições (SME/COPED, 2022).

COMO O ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA PODE ESTAR ALINHADO À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA?

Na escola, tão importante quanto garantir o discurso antirracista é o ambiente mostrar a valorização da diversidade, seja nas imagens decorativas da sala de aula e nos brinquedos e livros disponíveis aos alunos, seja na presença de professores e estudantes pretos e indígenas.



FIGURA 2: Quando se trata de Educação Antirracista, é indispensável pensar em um espaço que promova a representatividade e a diversidade, pois esse cuidado com os elementos presentes pode impactar na percepção dos alunos sobre si mesmos. Foto: Camilla Portella/NOVA ESCOLA. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21900/espaco-fisico-da-escola-e-educacao-antirracista

A Educação Antirracista deve ir além do discurso, pois ela demanda uma integração profunda entre o que é ensinado aos alunos e o ambiente onde esse processo ocorre. Nesse sentido, o espaço escolar e tudo o que o compõe se tornam parte importante do aprendizado (FIRMINO, 2024).

Não basta, por exemplo, o professor falar sobre a importância da literatura afro-brasileira, se os cartazes nas paredes mostram apenas escritores brancos. Ou ainda abordar a valorização da diversidade, se as crianças não têm à disposição bonecas negras para brincar. Essa distância entre o que se diz e o que se mostra contribui para perpetuar estereótipos.

Diante disso, os gestores e educadores devem se questionar sobre o que as salas de aula e todo o espaço da sua escola comunicam: eles estão alinhados à Educação Antirracista? As referências visuais e os materiais disponíveis no ambiente escolar reforçam de fato a inclusão, a igualdade e o respeito às diferenças? É preciso alinhar discurso, ações e referências imagéticas para que se

tenha, verdadeiramente, uma escola com práticas antirracista (FIRMINO, 2024).

LETRAMENTO RACIAL

Assim como o ambiente alfabetizador é essencial durante o processo de alfabetização, também é importante haver um ambiente que ajude no letramento racial das crianças e alunos no contexto da Educação Antirracista.

Um ambiente alfabetizador, por exemplo, é composto por elementos visuais como alfabetos ilustrados e painéis de numerais, que auxiliam as crianças a identificarem, de forma autônoma, as pistas necessárias para aprender a ler e a escrever. Quando se trata de aplicar a Educação Antirracista, é indispensável pensar em um espaço que promova a representatividade e a diversidade, pois esse cuidado com os elementos ali presentes pode impactar na percepção dos alunos sobre si mesmos (FIRMINO, 2024).

Segundo Clarissa Brito, professora e pedagoga com especialização em Educação Infantil, o ambiente com letramento racial está comprometido com o desenvolvimento da consciência de si mesmo como sujeito. Isso proporciona diferentes experiências de aprendizagem e permite que as crianças possam, de algum jeito, se ver e saber quem são.



FIGURA 3: É preciso que o ambiente escolar reflita, visualmente, a diversidade que existe nas turmas, incorporando elementos de maneira intencional e pedagógica. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21900/espaco-fisico-da-escola-e-educacao-antirracista.

Para o desenvolvimento dessa identidade, Clarissa sugere que a sala de aula, que é esse lugar de letramento racial, tenha um espelho. “O aluno deve ter a experiência de poder se admirar e ser convidado a olhar os seus próprios olhos, o seu cabelo e a beleza que existe nele. Relacionar-se com seus traços é fundamental para potencializar a autoestima negra no ambiente escolar”, afirma a pedagoga. Ela diz que as crianças brancas devem ter a oportunidade de observar aqueles que não são seus pares raciais na mesma experiência de admiração e de autocuidado (FIRMINO, 2024).

Quando alunos negros e indígenas se veem representados nas imagens, nos livros e nos materiais escolares, conseguem validar suas identidades e experiências, aumentando o senso de pertencimento. É um reconhecimento de que suas histórias, culturas e contribuições são respeitadas.

“As imagens contam muito sobre o que a gente acredita e considera relevante. Então, o ambiente de aprendizagem precisa ter representação. Se há na minha sala de aula murais indicativos, figuras que estão mostrando ações, gestos e modelos, é importante haver representatividade negra para forjar imaginários e ‘normalizar’ a presença negra em qualquer lugar da sociedade”, aponta Clarissa Brito (2024).

Esse tipo de representatividade tem o potencial de inspirar e motivar os alunos, mostrando que eles ocupam um lugar importante socialmente e que suas aspirações são legítimas e alcançáveis.

AVALIAR AS AÇÕES ANTIRRACISTAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Em muitas escolas estão presentes ações pedagógicas voltadas ao combate ao racismo no mês de novembro, quando estamos nos aproximando do, agora, feriado nacional da Consciência Negra. A escola se enfeita com os “murais da consciência”, feitos pelos alunos e com incentivo dos professores, que trazem frases com apelos como “fim do racismo”, “racismo é crime” e “igualdade para todos os grupos raciais” (CASTRO, 2024).

Pode acontecer ainda a organização de palestras sobre o tema, com a presença de intelectuais, para sensibilizar as crianças em

relação ao comportamento antirracista e até rolar uma roda de capoeira, que bem representa a cultura afro-brasileira.

Podemos observar algumas escolas enfeitada com máscaras africanas e professoras mais habilidosas e descoladas fazendo turbantes nas alunas. E, no real, a escola fica realmente bonita de se ver! Isso mostra o quanto a cultura afro-brasileira existe e contribui para nosso repertório cultural enquanto povo brasileiro. Entretanto, resta saber o quanto essas estratégias, de fato, colaboram para a aprendizagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) que, em suma, espera-se que afetem nossa consciência para superarmos o racismo.

Nosso grande incômodo é a manutenção dessa data como único momento, dentro do calendário escolar, em que a cultura negra é lembrada, assim como ocorre com as culturas indígenas em abril.

Pense: por que o 20 de novembro, trabalhado de forma pontual, em algumas escolas, acaba não colaborando com a consciência negra, mas prejudicando? Em uma sociedade racista como a nossa, que não valoriza a presença negra, nem seus elementos culturais, quando apenas 'enfeitamos' a escola, sem um trabalho de sensibilização e valorização, pode ser um incentivo indireto para a discriminação (CASTRO, 2024).

Quem já não presenciou nos murais sobre a Consciência Negra pichações discriminatórias, desumanizando as imagens de pessoas negras, descaso com os enfeites que enaltecem a cultura afro-brasileira ou até queixas dos alunos negros ridicularizados pelos colegas?

Outro ponto que demonstra que, isoladamente, esse trabalho não é efetivo é a própria maneira como, às vezes, ele é feito. Muitos cartazes trazem mensagens de criminalização do racismo ou afirmam que todos os grupos raciais merecem respeito, mas as imagens que acompanham o título ainda colocam a pessoa negra em posição de inferioridade.

Às vezes, são imagens que retratam o negro no período da escravidão ou pessoas negras em posição socioeconômica inferior, acentuando um lugar de subalternidade, imagens que não se alinham ao discurso que o cartaz traz.

Quando isso acontece, provavelmente, não houve uma ação pedagógica de sensibilização e valorização da cultura afro-brasileira, nem uma preocupação com a curadoria das imagens utilizadas. Isso ocorre com trabalhos pedagógicos feitos às pressas, afinal, são essas as imagens popularizadas e que rondam o imaginário coletivo, impregnado pelo racismo estrutural (CASTRO, 2024)

Quando não há um Projeto Político Pedagógico antirracista nas escolas, pode ocorrer também a romantização da presença negra por meio de performances em que a negritude se apresenta, como a representação de máscaras e outros elementos artísticos, danças, vestimentas, comidas típicas, sem tocar no problema do racismo em si (CASTRO, 2024)

Mais uma vez, é necessário entender que o racismo é uma ideologia de poder historicamente construída, que exalta a presença e a cultura europeia e, mais recentemente, norte-americana, ou seja, branca, em detrimento dos grupos negros e indígenas que tiveram suas culturas discriminadas, inferiorizadas e até demonizadas. Diante desse contexto, é fundamental existir uma preparação pedagógica para a aprendizagem das relações raciais para as novas gerações, para que elas venham a ser a mudança de paradigma cultural, quebrando o ciclo da discriminação.

Evitamos, assim, que nossas crianças aprendam a naturalizar a discriminação, que as crianças brancas aprendam que são o modelo de humanidade e discriminem outros grupos raciais e que as crianças negras aprendam a se desvalorizar, pois assim são descritas no imaginário social construído pelo racismo.

Dessa forma, o 20 de novembro deve entrar no calendário pedagógico como dia de reflexão crítica. A equipe pedagógica não deve trabalhar o tema de forma leviana, como pode ocorrer na produção rápida dos cartazes e enfeites sem ao menos promover um projeto pedagógico que discuta o problema do racismo e provoque a reflexão das relações raciais. E isso não é feito em um dia ou uma semana.

É preciso um bom aquecimento do tema até que a escola esteja preparada para trabalhar a temática como "comemoração da consci-

ência negra", é preciso refletir o racismo e como combatê-lo, identificar valor na presença negra e suas contribuições exaltando os elementos da cultura material e imaterial atribuídos aos negros, ou seja, atribuir aos negros e indígenas pertença e humanidade (CASTRO, 2024)

VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE RACIAL DURANTE O ANO TODO

Para que isso tudo aconteça, precisamos de boas estratégias pedagógicas antirracistas que invistam não só em cenários, mas em boas formas de promoção das relações entre os diferentes grupos sociais que transitam na escola. Já pensou como anda a efetivação da educação para as relações étnico-raciais em sua escola? Você pode afirmar que sua escola tem práticas verdadeiramente antirracista? (CASTRO, 2024).

Primeiro, toda a equipe pedagógica precisa conhecer algumas ferramentas antirracistas, também conhecidas como políticas de ações afirmativas. A Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, visando assegurar o direito à igualdade de visibilidade das diversas culturas que compõem a sociedade brasileira. Depois, houve uma nova alteração pela Lei 11.645/2008, que inseriu nesse mesmo contexto o ensino das histórias e culturas dos povos indígenas na Educação Básica.

A Resolução CNE/CP 01/2004 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este documento não apenas reconheceu a urgente necessidade do ensino sobre histórias e culturas africanas e afro-brasileira, como ofereceu o entendimento da necessidade de uma educação que valorizasse a diversidade e combatesse as desigualdades raciais, delineando princípios condutores para nossas ações pedagógicas.

O Estatuto da Igualdade Racial foi uma lei sancionada em 2010, sendo um conjunto de regras e princípios jurídicos que visam a coibir a discriminação racial e a estabelecer políticas para diminuir a desigualdade social existente entre os diferentes grupos raciais (CASTRO, 2024).

Os Indicadores de Qualidade na Educação - Relações Raciais na escola é uma publicação que traz instrumentos que permitem à comunidade escolar avaliar suas práticas, ao mesmo tempo em que descobre novos caminhos para construção de uma educação com a marca da igualdade racial. Os indicadores promovem uma metodologia participativa provocando a reflexão de como anda a intervenção pedagógica escolar quando o assunto é a educação para as relações étnico raciais.

Tais ferramentas antirracistas trataram de estimular a produção de conhecimento, gerar a valorização da cultura negra e indígena, a fim de desenvolver a noção de pertencimento étnico-racial, visando a construção de uma nação democrática, onde todos possam ter seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (CASTRO, 2024).

Na prática, buscam enriquecer o currículo escolar a fim de possibilitar o reconhecimento da positivação da imagem negra através de sua história e cultura, promovendo assim condições de empoderamento e ampliação da participação de tais grupos em diferentes espaços sociais.

Observar como anda a consolidação da Educação para as Relações Étnico-raciais em nossas escolas é tarefa indispensável para assegurar a inclusão equânime de todos os grupos sociais no quesito da participação e responsabilização na construção de uma sociedade mais democrática em que todos se sintam respeitados e valorizados.

Por isso, toda equipe pedagógica deve se preocupar em fazer valer a prática da ERER, entendendo que o ensino de valor sobre histórias e culturas dos diferentes grupos raciais do Brasil tem impacto na melhora do nosso convívio com aquele que é o outro na relação social. A equipe pedagógica precisa estar atenta para que os trabalhos sobre educação para as relações raciais não venham a alimentar desigualdades ou discriminações raciais e que não sejam isolados (CASTRO, 2024).

Ainda vivemos em uma sociedade racista, mas acredito que é possível mudar essa realidade. Para isso, no entanto, é necessário esperançar, conforme nos ensinou Paulo Freire, um outro tipo de sociedade, uma sociedade mais humana - e aí podemos acrescentar antirracista -, uma sociedade que

nasça da empatia e do diálogo que permita a todos aprenderem a olhar a realidade a partir de diferentes perspectivas, promovendo valores, atitudes e comportamentos de respeito mútuo (CASTRO, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação antirracista é crucial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ela desempenha um papel fundamental na desconstrução de preconceitos e estereótipos raciais, promovendo uma compreensão mais profunda e empática das diversas experiências e perspectivas de grupos racializados.

Ao educar indivíduos sobre a história, a cultura e as contribuições das comunidades racializadas, a educação antirracista ajuda a combater a desinformação e o racismo institucional. Ela promove o respeito e a valorização da diversidade, incentivando um ambiente onde todos se sintam reconhecidos e incluídos.

Além disso, a educação antirracista capacita as pessoas a identificar e desafiar práticas e atitudes discriminatórias, contribuindo para a construção de políticas e práticas mais equitativas nas instituições educacionais, no local de trabalho e na sociedade em geral.

REFERÊNCIA

CASTRO, Lavini. Saiba como avaliar as ações antirracistas da sua escola, 2024. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21879/como-avaliar-acoes-antirracistas-na-escola. Acesso em 17/08/2024.

FIRMINO, Carol. Como o espaço físico da escola pode estar alinhado à Educação Antirracista? 2024. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21900/espaco-fisico-da-escola-e-educacao-antirracista Acesso em 17/08/2024.

GAGLIONI, Cesar. Como escolas podem fomentar uma educação antirracista, 2023. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2023/11/15/como-escolas-podem-fomentar-uma-educacao-antirracista. Acesso em 16/08/2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. – Versão atualizada. – São Paulo: SME / COPED, 2022.

COMO PREPARAR CANTINHOS ESTÉTICOS EM CRECHES PARA ESTIMULAR O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

MARIA JULINHA DE SOUZA PESSOA

RESUMO
A organização de cantinhos estéticos na educação infantil é uma estratégia pedagógica essencial que, ao transformar o ambiente em um espaço acolhedor, sensível e intencional, favorece o desenvolvimento integral, a autonomia, a criatividade e as múltiplas linguagens das crianças. Para tal pesquisa, foi utilizada a metodologia de revisão bibliográfica, fazendo o uso de 8 artigos científicos como base em sua pesquisa, onde foram encontradas as questões acerca de como preparar o cantinho estético em creche é importante, tendo um enorme foco na organização desses cantinhos e em orientar como essa prática na educação infantil é essencial ao transformar o espaço em um ambiente acolhedor, criativo e estimulante, onde as crianças exploram, interagem e constroem conhecimentos de forma autônoma, lúdica e significativa, dessa forma os cantinhos estéticos na educação infantil são atos pedagógicos que transformam o espaço em um ambiente vivo, acolhedor e provocativo, onde as crianças são protagonistas, exploram, criam e aprendem de forma significativa, reafirmando que o espaço educa tanto quanto o educador, sendo assim, a organização de cantinhos estéticos na educação infantil é uma prática pedagógica fundamental que, ao unir intencionalidade, acolhimento e estética, transforma o ambiente em um espaço vivo de descobertas, aprendizagens e desenvolvimento integral das crianças.

PALAVRA-CHAVE: cantinhos estéticos, pedagogia, educação infantil.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, etapa inicial da trajetória educacional, representa um espaço privilegiado de experiências que influenciam diretamente a constituição subjetiva, social e cognitiva da criança. Dentro desse cenário, a creche emerge como um ambiente essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo em seus primeiros anos de vida, exigindo, portanto, práticas pedagógicas intencionalmente planejadas e sensíveis às múltiplas dimensões que compõem o ser humano em formação. Dentre os diversos aspectos que integram essa etapa, a organização do espaço físico, em especial por meio dos chamados “cantinhos estéticos”, destaca-se como um recurso fundamental para a promoção de vivências significativas que respeitem a complexidade e a diversidade dos processos infantis de aprendizagem e desenvolvimento.

A concepção de desenvolvimento integral da criança fundamenta-se na indissociabilidade entre os aspectos físicos, afetivos, cognitivos, sociais, culturais e simbólicos. Tal perspectiva está contemplada nas diretrizes nacionais e internacionais de educação infantil, que reconhecem a criança como sujeito de direitos, protagonista de seu próprio processo de aprendizagem e possuidora de múltiplas linguagens expressivas. À luz dessa compreensão, o ambiente educativo deve ser concebido não como um espaço meramente funcional ou decorativo, mas como um componente pedagógico ativo e dinâmico, capaz de provocar, mediar e enriquecer experiências formativas. É nesse contexto que se insere a importância da criação de cantinhos estéticos: espaços planejados com intencionalidade, sensibilidade e cuidado, voltados à estimulação sensorial, simbólica e expressiva da criança pequena.

Inspiradas em abordagens pedagógicas contemporâneas, como a filosofia de Reggio Emília, as propostas de ambientação estética valorizam a criança como sujeito cultural e criativo, cuja aprendizagem ocorre por meio da exploração ativa, da experimentação e da interação com o meio. Os cantinhos estéticos, assim compreendidos, extrapolam a dimensão visual do belo e se consolidam como instrumentos que favorecem o desenvolvimento da autonomia, da imaginação, da linguagem, da afetividade e da convivência. Nesses espaços, elementos como texturas diversas, cores harmônicas, iluminação natural, objetos simbólicos, obras de arte, materiais não estruturados e elemen-

tos da natureza são organizados de forma a favorecer a curiosidade, o encantamento e o exercício das múltiplas linguagens infantis. Ademais, a estética, no campo da educação infantil, não se restringe a critérios subjetivos de beleza, mas envolve uma proposta pedagógica fundamentada na escuta atenta das crianças, no respeito aos seus interesses e ritmos, bem como na valorização de sua capacidade criadora. A criação de cantinhos voltados para a leitura, para o faz de conta, para as expressões corporais e artísticas, para as explorações sensoriais e para a investigação do mundo natural, contribui significativamente para a ampliação das possibilidades de aprendizagem e para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e autônomos. Tais experiências são decisivas para a construção de vínculos afetivos, o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas fundamentais na infância.

A preparação de ambientes esteticamente significativos nas creches exige, portanto, o engajamento de profissionais qualificados, capazes de aliar fundamentos teóricos sólidos a uma prática pedagógica humanizada, ética e contextualizada. Exige, ainda, a superação de visões fragmentadas do processo educativo e a adoção de uma abordagem sistêmica e integrada, em que o espaço seja compreendido como um "educador silencioso", capaz de dialogar com a criança, estimular sua criatividade e promover experiências de qualidade.

Dessa forma, o presente estudo propõe-se a investigar como a criação e a organização de cantinhos estéticos em creches podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, por meio da análise de princípios pedagógicos, estéticos e metodológicos que sustentam essa prática. Pretende-se, com isso, demonstrar que os ambientes planejados com intencionalidade e sensibilidade estética constituem não apenas um suporte ao currículo, mas também um direito da criança e uma ferramenta fundamental para a promoção de uma educação infantil democrática, inclusiva e transformadora.

DESENVOLVIMENTO

Criar cantinhos estéticos nas creches é uma forma leve e criativa de estimular o desenvolvimento integral das crianças. Fernandes e Ribeiro (2022) destacam que, quando planejados de forma acolhedora e organizada, esses espaços se tornam verdadeiros recursos pedagógicos que favorecem tanto a aprendizagem quanto a socialização dos pequenos. Mesmo em locais com poucos recursos, é possível montar ambientes ricos e estimulantes usando materiais acessíveis e muita criatividade. Martins et al. (2018) reforçam que preparar esses cantinhos vai além de simplesmente organizar o espaço físico — trata-se de criar ambientes que acolhem, provocam e estimulam o desenvolvimento integral das crianças. A proposta desses espaços parte da ideia de que a criança é protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, construindo conhecimentos a partir das interações com os materiais, os espaços e os colegas. Por isso, é essencial que tudo seja planejado com intencionalidade, considerando sempre as necessidades, os interesses e a faixa etária dos pequenos. A organização do ambiente deve favorecer a autonomia, a curiosidade e a experimentação, permitindo que a criança explore livremente, faça escolhas e participe ativamente das atividades.

Rodrigues (2021) também ressalta que os cantinhos de leitura são muito mais do que espaços decorativos. Eles são ambientes afetivos, bem planejados, que despertam nas crianças o prazer pela leitura, estimulando seu desenvolvimento integral. Historicamente, a educação infantil deixou de ter um caráter apenas assistencialista para se consolidar como parte fundamental da educação básica, essencial para o desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional dos pequenos.

Machinski e Camargo (2024) reforçam de forma sensível como os ambientes nas creches impactam diretamente o desenvolvimento das crianças. Mais do que simplesmente organizar móveis e objetos, criar cantinhos estéticos significa pensar em espaços que acolham, provoquem e estimulem, respeitando a autonomia, a curiosidade e a necessidade de interação dos pequenos. O ambiente não é só o espaço físico, mas também um conjunto de elementos como cores, sons, cheiros, texturas e, principalmente, as relações que nele se constroem. Assim, não basta ser

um espaço organizado visualmente — ele precisa ser vivo, dinâmico e pensado a partir das reais necessidades e interesses das crianças.

Nessa mesma linha, Oliveira Silva (2022) mostra como a organização dos cantinhos temáticos dentro da sala de aula estimula significativamente o desenvolvimento integral. A proposta é criar ambientes lúdicos, acolhedores e provocativos, onde as crianças possam interagir, explorar e aprender de forma prazerosa e significativa.

Estudando crianças de três anos em uma creche de Cuiabá, Oliveira Silva (2022) observou que, quando os espaços são organizados com intencionalidade — como cantinhos da beleza, da leitura, do faz de conta e dos blocos de montar —, as crianças se envolvem muito mais nas atividades, desenvolvendo autonomia, socialização, criatividade e imaginação. Os cantinhos mais frequentados foram o da beleza e o do faz de conta, onde elas expressavam livremente seus desejos, fantasias e situações do cotidiano.

Martins et al. (2018) explicam que esses cantinhos podem ser fixos — como os de leitura, imaginação, linguagem e matemática — ou alternativos, de acordo com os projetos desenvolvidos, como os cantinhos da música, do supermercado ou do consultório. Essa diversidade permite que as crianças explorem diferentes linguagens, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Quando bem pensados, os ambientes tornam-se verdadeiros "terceiros educadores", estimulando a criação, a interação e a construção do conhecimento. Nesse processo, o educador deixa de ser o centro e passa a ser um facilitador atento às necessidades e potencialidades de cada criança.

Carvalho (s.d.) também reforça que a organização dos cantinhos estéticos é uma estratégia essencial para promover o desenvolvimento integral dos pequenos. Um ambiente bem planejado vai além da estética: ele acolhe, educa e proporciona experiências que fortalecem a autonomia, a criatividade, a socialização e o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional das crianças. Esses espaços devem garantir segurança, promover o contato social, respeitar a individualidade e permitir que cada criança se sinta acolhida e pertencente. Ambientes ricos em estímulos ajudam na construção da identidade e da competência, oferecendo desafios que despertam a curiosidade e favorecem a aprendizagem ativa.

Rodrigues (2021) reafirma que, quando bem estruturado, o cantinho da leitura se torna um espaço acolhedor, capaz de despertar nas crianças o interesse pelos livros, pelas histórias e pelo mundo da imaginação. Esse espaço não só estimula o gosto pela leitura, como também promove interações, amplia o vocabulário, fortalece vínculos afetivos e desenvolve a linguagem. Mesmo que algumas escolas não tenham espaços específicos, as professoras relatam que é possível adaptar esses cantinhos dentro da sala de aula ou até ao ar livre, usando pátios, sombras de árvores e outros espaços que proporcionem conforto e conexão. Aqui, a criatividade do educador faz toda a diferença, tornando os ambientes mais ricos e significativos para as crianças.

Fernandes e Ribeiro (2022) ressaltam que o ambiente influencia diretamente o desenvolvimento infantil. Por isso, é essencial que ele seja agradável, aconchegante e planejado para estimular a curiosidade, a imaginação e a autonomia. Espaços bem organizados favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional, além de reduzir situações de estresse e insegurança. Nesse cenário, o lúdico surge como uma estratégia indispensável, permitindo que a criança aprenda brincando, de forma leve, prazerosa e espontânea.

Martins et al. (2018) também destacam que, embora os cantinhos sejam amplamente reconhecidos por sua importância, muitos profissionais ainda encontram desafios para colocá-los em prática, seja pela falta de formação específica ou por limitações estruturais. Mesmo assim, com criatividade, reflexão e intenção pedagógica, qualquer espaço pode ser transformado em um ambiente rico em possibilidades, onde brincar e aprender caminham juntos. Dessa forma, preparar cantinhos estéticos na educação infantil não é apenas organizar o espaço — é um compromisso com a construção de experiências significativas que respeitam e valorizam as infâncias, estimulando o desenvolvimento integral de forma prazerosa e cheia de descobertas.

Oliveira Silva (2022) reforça que o ambiente precisa ser pensado a partir dos interesses e das necessidades das crianças, possibilitando que elas façam escolhas, tenham protagonismo nas brincadeiras e encontrem os materiais sempre acessíveis. Além disso, o espaço não deve ser estático; ele pode e deve ser constantemente reorganizado e enriquecido conforme as interações e as descobertas do dia a dia. O educador, mais do que planejar atividades, deve ser um mediador atento, capaz de observar, escutar e transformar o ambiente para favorecer não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também afetivo, social e motor.

Machinski e Camargo (2024) reforçam que ambientes bem planejados, com materiais acessíveis e esteticamente agradáveis, favorecem o desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo, social e afetivo. Isso inclui desde a escolha dos materiais até a forma como eles são dispostos no espaço. Janelas na altura das crianças, cantinhos de leitura aconchegantes, espaços para exploração sensorial, além de materiais que provocam a criatividade — como tecidos, caixas, espelhos e elementos da natureza — são fundamentais. As autoras também destacam que a estética do espaço deve fugir de padrões comerciais ou de temas midiáticos e apostar na valorização do simples, do natural e do que faz sentido para a realidade das crianças.

Rodrigues (2021) reforça que o ambiente possui um papel pedagógico essencial. A disposição dos livros, o cuidado com a estética, os objetos escolhidos e até o local das contações de histórias contribuem para que a criança se sinta acolhida, instigada e envolvida no processo de aprendizagem. Além disso, o estímulo à leitura não depende apenas da escola, mas também do ambiente familiar. Crianças que convivem com livros em casa se engajam mais facilmente com a leitura, enquanto aquelas que não têm esse estímulo podem desenvolver esse gosto por meio das experiências oferecidas na escola, especialmente nas rodas de histórias.

Farias e Magalhães (2017) afirmam que pensar na organização dos espaços na creche vai muito além da estética. É criar ambientes que acolham, estimulem e façam sentido para as crianças, contribuindo para seu desenvolvimento integral. Esses espaços não servem apenas para decorar, mas para despertar a curiosidade, incentivar a autonomia e oferecer experiências ricas e significativas. Para isso, o educador precisa planejar ambientes que combinem cuidado e aprendizado, garantindo que cada cantinho proporcione exploração, descoberta, movimento, criação e interação. Elementos como música, literatura, materiais sensoriais e objetos diversos devem estar sempre acessíveis, convidando as crianças a tocarem, experimentarem e transformarem o espaço.

As práticas pedagógicas que envolvem o uso dos espaços também foram analisadas. Machinski e Camargo (2024) relatam que, embora as professoras reconheçam a importância dos ambientes, muitas ainda não se percebem como agentes transformadoras desses espaços. Isso reforça a necessidade de formações continuadas que não abordem apenas o cuidar e o educar, mas também a construção de ambientes que dialoguem verdadeiramente com as infâncias. Rodrigues (2021) complementa afirmando que preparar cantinhos estéticos e afetivos na educação infantil é uma prática que contribui diretamente para o desenvolvimento das crianças, oferecendo não só acesso aos livros, mas também a oportunidade de sonhar, imaginar, criar e se expressar, tornando a leitura uma experiência viva e encantadora.

Cecílio (2022) lembra que organizar cantinhos estéticos nas creches não é apenas uma questão de decoração, mas de criar ambientes que promovam autonomia, criatividade, interação e acolhimento. O primeiro passo é refletir sobre o projeto pedagógico da escola e sobre o que se espera que as crianças aprendam. Cada objeto, cada material e cada cantinho deve ter um propósito claro, seja para estimular a curiosidade, o brincar, as descobertas ou a socialização. Fernandes e Ribeiro (2022) reforçam que esses espaços, quando bem pensados, proporcionam experiências significativas, nas quais as crianças exploram, criam e constroem conhecimentos a partir dos próprios interesses. Esses ambientes devem estimular todos os sentidos, desenvolvendo habilidades como criatividade, raciocínio, empatia, coordenação, linguagem e convivência.

Farias e Magalhães (2017) enfatizam que es-

ses espaços precisam ser vivos, dinâmicos e construídos junto com as crianças, sempre levando em conta seus interesses e necessidades. É na interação com o ambiente — e não apenas na observação — que a aprendizagem acontece. O espaço se torna, assim, um terceiro educador, fundamental na construção da identidade, da autonomia e das relações sociais. Por isso, é essencial cuidar da disposição dos móveis, da variedade de materiais e da possibilidade de constantes mudanças, permitindo que o ambiente acompanhe o ritmo, as descobertas e o desenvolvimento sensorial, cognitivo, físico, social e emocional das crianças. Dessa forma, os cantinhos se transformam em verdadeiros convites para brincar, imaginar, criar e aprender todos os dias.

A estética desempenha um papel essencial nesse processo. Cecílio (2022) explica que ambientes organizados, harmônicos e visualmente agradáveis ajudam as crianças a estruturarem seus próprios pensamentos. Isso significa fugir de ambientes excessivamente coloridos, com personagens ou temas comerciais, e apostar em espaços que remetam à vida real, incorporando obras de arte, materiais naturais e diferentes texturas. Fernandes e Ribeiro (2022) reforçam que o brincar livre e os jogos são ferramentas fundamentais nesse processo. Ao assumir papéis, resolver desafios e participar de atividades coletivas, a criança aprende a lidar com regras, emoções e relações, desenvolvendo sua autonomia e sua formação tanto intelectual quanto social.

Entre os cantinhos sugeridos estão o da leitura, que estimula o amor pelos livros (Carvalho, s.d.); o de faz de conta, que desenvolve a imaginação; o de música, que trabalha a percepção auditiva; além dos cantinhos de artes, teatro, médico, casinha e monta-monta, todos pensados para integrar diversão e aprendizado de forma lúdica e prazerosa. Cecílio (2022) destaca que os cantinhos fixos — como os de leitura, faz de conta, blocos e artes — são fundamentais, pois oferecem segurança, previsibilidade e promovem a autonomia. A organização dos materiais deve ser clara e acessível, permitindo que as crianças escolham, utilizem e guardem os objetos de forma independente.

Machinski e Camargo (2024) defendem que preparar cantinhos estéticos na creche é, acima de tudo, um ato pedagógico, político e afetivo. É construir, junto com as crianças, experiências que façam sentido, que estimulem sua autonomia, a socialização, o brincar livre e a exploração criativa do mundo. Afinal, como bem destacam as autoras, o espaço também educa — e cabe ao professor torná-lo um verdadeiro parceiro no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos.

O uso de materiais simples, recicláveis e de baixo custo é totalmente viável e eficaz, desde que sejam organizados de forma harmônica, evitando o excesso visual e respeitando os interesses do grupo. Carvalho (s.d.) reforça que a constante renovação dos cantinhos, de acordo com os interesses das crianças, mantém o ambiente atrativo e contribui para uma rotina rica e significativa. Afinal, o espaço na educação infantil não é neutro: ele educa, influência e molda comportamentos. O professor, nesse processo, atua como facilitador, criando ambientes que inspirem descobertas, fortaleçam vínculos e ampliem as possibilidades de desenvolvimento. Afinal, brincar é a linguagem da infância e, por meio dos cantinhos, o faz de conta se transforma em aprendizado real e construtivo.

Por fim, Cecílio (2022) lembra que também é importante equilibrar espaços que promovam tanto a socialização quanto momentos de privacidade. Tecidos, móveis baixos e divisórias ajudam a criar esses ambientes dentro da própria sala. Além disso, pensar na estética significa valorizar não só objetos bonitos, mas, sobretudo, as produções das próprias crianças, como desenhos, pinturas e criações livres. Preparar cantinhos estéticos nas creches é, acima de tudo, um ato de cuidado, que combina beleza, funcionalidade, acolhimento e, principalmente, respeito pelo protagonismo infantil.

DISCUSSÃO

A discussão sobre a importância dos cantinhos estéticos na educação infantil desperta uma reflexão urgente e apaixonada sobre o verdadeiro papel do espaço na construção das infâncias. Não dá mais para pensar a creche como um lugar onde as crianças apenas passam o tempo até que os responsáveis voltem do trabalho. O espaço da edu-

cação infantil precisa ser, antes de tudo, um ambiente que acolhe, provoca e transforma. E aqui não estamos falando de decoração bonita, mas de espaços vivos, pulsantes, que dialogam com as crianças e com seus desejos de explorar, descobrir e se expressar.

Quando falamos em desenvolvimento integral, falamos de muito mais do que apenas ensinar cores, números ou letras. Estamos falando de desenvolvimento emocional, social, cognitivo, motor e simbólico — tudo isso acontecendo ao mesmo tempo, de forma fluida e interligada. E os cantinhos estéticos entram exatamente como ferramentas essenciais nesse processo. Eles são convites constantes para que as crianças experimentem o mundo, sintam, toquem, imaginem, criem e se expressem.

É impossível ignorar o quanto a organização intencional dos espaços muda completamente a experiência da criança na escola. Um ambiente pensado para elas, com móveis na sua altura, materiais acessíveis, elementos da natureza, texturas, luz natural e estímulos sensoriais, faz com que elas se sintam pertencentes, respeitadas e protagonistas. E mais: isso impacta diretamente no desenvolvimento da autonomia, da socialização, da criatividade e, consequentemente, na construção do conhecimento.

É assustador perceber que ainda hoje existem instituições que tratam os espaços como meros depósitos de brinquedos ou de móveis alinhados contra a parede, sem vida, sem intenção, sem alma. Isso não é espaço educativo! Isso é negar à criança o direito de viver plenamente sua infância, de se sentir autora de suas experiências. A estética, nesse contexto, não é sobre enfeite: é sobre sentido, sobre conexão, sobre possibilidade de viver experiências ricas, afetivas e significativas.

E a responsabilidade disso não está apenas no arquiteto que desenha uma sala ou na direção da escola. Está, principalmente, nas mãos de cada educador, que precisa entender que o espaço também educa. O ambiente fala, provoca, acolhe ou exclui. E, se ele não estiver em constante transformação, acompanhando as descobertas, os interesses e as necessidades das crianças, ele se torna um espaço que limita ao invés de expandir.

Por isso, pensar em cantinhos estéticos não é luxo, não é frescura e muito menos perda de tempo. É um ato pedagógico, ético, político e afetivo. É assumir que a criança tem direito à beleza, à experimentação, à criação, à liberdade de se mover, escolher, montar, desmontar e, sobretudo, pertencer. É também entender que o espaço deve ser construído junto com as crianças, que elas devem ter voz para sugerir, modificar, apropriar-se desse ambiente que é delas.

E aqui entra outro ponto essencial: esses espaços não precisam ser caros, não precisam ser feitos com materiais sofisticados. Eles precisam ser feitos de intencionalidade, de sensibilidade, de olhar atento e cuidadoso. Caixas de papelão podem virar castelos, tecidos podem criar cabanas, galhos e pedras podem se transformar em elementos de exploração e criação. A simplicidade, quando alinhada ao respeito e ao olhar pedagógico, tem um poder transformador gigantesco.

No fundo, quando defendemos os cantinhos estéticos, estamos defendendo uma infância rica, potente, cheia de significados e de possibilidades. Estamos defendendo uma escola que não sufoca, não limita, não silencia, mas que, ao contrário, acolhe, provoca e impulsiona o desenvolvimento integral das crianças. E, acima de tudo, estamos defendendo um modelo de educação infantil que entende o brincar como linguagem legítima de aprendizagem, e o espaço como um parceiro fundamental nesse processo.

Afinal, na educação infantil, o espaço não é cenário — é protagonista junto com as crianças.

CONCLUSÃO

Diante de tudo que foi discutido, fica evidente que a organização de cantinhos estéticos na educação infantil não é um mero detalhe decorativo, mas sim uma poderosa ferramenta pedagógica capaz de transformar a experiência das crianças dentro do ambiente escolar. Esses espaços, quando planejados com intencionalidade, sensibilidade e respeito à infância, tornam-se verdadeiros territórios de descobertas, criações e aprendizagens significativas, onde cada material, cada cor, cada textura tem um propósito claro: provocar, estimular, acolher e favorecer o desenvolvimento integral.

Ao compreender que a criança é protago-

nista de seu processo de aprendizagem, torna-se imprescindível pensar o espaço como um terceiro educador, que dialoga constantemente com seus interesses, desejos e necessidades. Assim, os cantinhos estéticos se consolidam como ambientes vivos, dinâmicos, que se constroem e se ressignificam a partir das interações cotidianas, oferecendo oportunidades ricas para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social.

Portanto, planejar ambientes educativos que contemplem a estética, o acolhimento e a intencionalidade pedagógica é, acima de tudo, um ato de compromisso com uma educação infantil democrática, inclusiva, sensível e transformadora. É reconhecer que o espaço educa, que o ambiente tem voz, que o brincar é uma linguagem legítima e essencial na construção do conhecimento, e que proporcionar às crianças ambientes que inspirem, provoquem e acolham é garantir que cada uma delas viva plenamente sua infância, com dignidade, respeito, beleza e significado.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, RC. A organização dos cantos na rotina da educação infantil. Brasil escola, sd.

CECÍLIO, C. Educação infantil: como organizar o espaço escolar com intencionalidade pedagógica. Nova escola, 2022.

FARIAS, CS; Magalhães, C. Participação das crianças pequenas na creche por meio da organização do espaço. Humanidades e inovação, v. 4, n. 5, 2017.

FERNANDES, V; Ribeiro, DR. A importância dos cantinhos na educação infantil. Even3 publicações, 2022.

MACHINSKI, JB; Camargo, D. A organização de espaços/ambientes na creche: diálogos entre formação, conceitos e escolhas. Cadernos de educação, Pelotas, n. 68, e. 024027, p. 01-23, 2024.

MARTINS, JA; Araújo, BL; Avelar, TP; Luz, LF. Cantinhos produtivos: a intencionalidade na organização do espaço na educação infantil. V conedu, 2018.

OLIVEIRA Silva, DC. As manifestações das crianças de três anos nos cantinhos temáticos de uma sala de aula de educação infantil. Revista Ibero, v. 8, n. 08, ago 2022.

RODRIGUES, MS. Os cantinhos da literatura na educação infantil: espaços de aprendizagem. Revista Even Pedagog, v. 12, n. 2, e. 31, p. 399-408, 2021.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL (0 A 5 ANOS)

MARILENE DA SILVA SANTOS

Resumo
Este artigo analisa a importância do brincar no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil. Considera o brincar como linguagem, direito e prática pedagógica fundamental, presente nas diretrizes legais brasileiras e nas contribuições de teóricos como Piaget, Vygotsky, Wallon, Montessori, Pikler, Kishimoto, além de estudos recentes de Lima (2022) e Bomtempo (2023). Busca-se compreender como o brincar, especialmente o faz-de-conta, contribui para a aprendizagem, a socialização e a construção da subjetividade, bem como refletir sobre o papel do professor, os espaços e os tempos educativos. Trata-se de um estudo bibliográfico que articula fundamentos teóricos, legislação educacional e práticas pedagógicas. Conclui-se que o brincar deve ser assegurado como experiência central da infância, sendo elemento estruturante do currículo da Educação Infantil.
Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Desenvolvimento infantil. Faz-de-conta

1. Introdução

O brincar constitui-se como uma linguagem própria da infância, sendo meio de expressão, socialização e aprendizagem. Mais do que lazer, a brincadeira é uma necessidade essencial ao desenvolvimento humano, reconhecida por pesquisadores, educadores e legislações educacionais. A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, tem no brincar um de seus eixos estruturantes (BRASIL, 2017).

A valorização do brincar não é recente: já no século XVII, John Locke (1632-1704) ressaltava que a criança aprende de forma mais eficaz por meio de atividades prazerosas, incluindo jogos e brincadeiras, que despertam a curiosidade e facilitam a aprendizagem. No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), em Emílio, defendeu a educação natural, em que a liberdade e a espontaneidade das crianças — especialmente no brincar — favorecem o desenvolvimento físico, moral e intelectual. No século XIX, Friedrich Fröebel (1782-1852), criador do kindergarten, destacou que o brincar era essencial para a formação integral, criando materiais pedagógicos que estimulavam a imaginação, a inteligência e o espírito criativo da criança.

No campo filosófico, o brincar foi associado à noção de formação humana. Rousseau, por exemplo, entendia que a brincadeira, ao respeitar a natureza da infância, possibilitava à criança um desenvolvimento autêntico e livre, enquanto Locke atribuía valor ao brincar como caminho para o exercício da razão e da experiência sensorial. Essas concepções filosóficas ajudaram a construir a visão de que o brincar é parte constitutiva do processo educativo e não apenas entretenimento.

No campo psicológico, diversos autores do século XX aprofundaram o tema. Jean Piaget compreendia a brincadeira como processo de assimilação e acomodação, permitindo à criança construir estruturas cognitivas cada vez mais complexas. Lev Vygotsky destacou o brincar de faz-de-conta como espaço privilegiado para a internalização de regras sociais e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, memória e imaginação. Henri Wallon sublinhou que o brincar promove a integração entre emoção, cognição e movimento, sendo essencial para a formação da personalidade e para a socialização. Já Maria Montessori via o brincar e as atividades práticas como instrumentos de autonomia e desenvolvimento intelectual.

Dessa forma, as contribuições filosóficas e psicológicas ao longo da história evidenciam que o brincar não apenas diverte, mas constitui-se como fundamento para o desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral da criança, sendo reconhecido como prática educativa essencial.

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do brincar na Educação Infantil de 0 a 5 anos, considerando sua trajetória histórica, a criação de instituições e espaços educativos destinados à infância, o arcabouço legal que sustenta o direito ao brincar e as contribuições de diferentes teó-

ricos clássicos e contemporâneos.

2. A infância e o brincar ao longo da história

A concepção de infância sofreu profundas transformações ao longo da história. Na Idade Média, conforme aponta Philippe Ariès (1981), a criança era percebida como um "adulto em miniatura", sem direitos próprios e muitas vezes inserida precocemente no mundo do trabalho. Nesse período, a educação era rígida e voltada quase exclusivamente para a moralização e para a transmissão de valores religiosos, sem espaço para o brincar como linguagem ou forma de aprendizagem.

No século XVII, John Locke (1632-1704) trouxe contribuições significativas ao defender que a mente da criança era como uma tábula rasa, sendo moldada pelas experiências. Embora enfatizasse a disciplina, Locke já valorizava a importância das atividades prazerosas e dos jogos educativos como meios de estimular o raciocínio e os bons hábitos.

No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), em sua obra Emílio, rompeu com a ideia de criança como adulto em miniatura ao propor que a infância era uma etapa singular do desenvolvimento humano. Para Rousseau, a criança deveria ser educada em contato com a natureza, de forma livre e espontânea, e o brincar tinha papel essencial nesse processo, pois possibilitava a aprendizagem natural, respeitando os tempos e ritmos da infância.

No século XIX, Friedrich Fröebel (1782-1852), criador do kindergarten (jardim de infância), consolidou a ideia de que a infância é uma fase específica da vida, devendo ser valorizada em sua totalidade. Ele via o brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento integral, criando materiais pedagógicos — conhecidos como "dons de Fröebel" — que favoreciam a imaginação, a criatividade e a expressão infantil.

A partir do século XX, a Psicologia e a Pedagogia desempenharam papel decisivo na mudança de concepção sobre a infância e o brincar. Jean Piaget mostrou que a criança constrói seu conhecimento de forma ativa, sendo o brincar um meio de assimilação e acomodação das experiências. Lev Vygotsky destacou que a brincadeira de faz-de-conta favorece a internalização de papéis sociais e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção, memória e imaginação. Henri Wallon ressaltou a integração entre emoção, movimento e cognição, destacando a importância dos jogos e das atividades lúdicas para o desenvolvimento da personalidade.

No campo pedagógico, Maria Montessori defendeu a autonomia da criança e a utilização de materiais lúdicos que estimulam a aprendizagem ativa, enquanto Emmi Pikler destacou o valor do movimento espontâneo e do brincar livre para o desenvolvimento motor, psicológico e social. No Brasil, Tizuko Morchida Kishimoto reforça a ludicidade como eixo da educação infantil, não apenas como recurso pedagógico, mas como direito da criança.

Assim, ao longo da história, houve uma transição da visão da criança como adulto em miniatura para o reconhecimento da infância como uma fase específica, marcada por necessidades próprias, entre elas o direito de brincar. Essa mudança só foi possível graças à contribuição de pensadores da Filosofia, da Psicologia e da Pedagogia, que, em diferentes épocas, ampliaram a compreensão sobre a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança.

3. Histórico da criação de parques, creches e escolas de Educação Infantil

Os primeiros espaços destinados à infância surgiram de forma assistencial e caritativa. No final do século XVIII e início do XIX, em países europeus como França, Alemanha e Inglaterra, a urbanização e a industrialização levaram muitas mães a trabalharem fora de casa, o que impulsionou a criação das primeiras creches (crèches) e instituições de acolhimento para crianças pequenas. Esses espaços tinham como função principal oferecer cuidado, alimentação e higiene, visando à proteção das crianças durante a ausência dos pais (KUHLMANN JR., 1998).

Na Alemanha, Friedrich Fröebel (1782-1852) foi pioneiro ao criar o kindergarten (jardim de infância), em 1837. Diferente das creches assistencialistas, o jardim de infância tinha caráter educativo, fundamentado na ideia

de que a brincadeira, os jogos e a interação social eram essenciais para o desenvolvimento infantil. Fröebel introduziu os chamados "dons" (materiais pedagógicos manipulativos), que incentivavam a imaginação, a criatividade e a aprendizagem por meio do brincar.

Paralelamente, em países como a Inglaterra e a França, surgiram os primeiros parques infantis e espaços de lazer destinados às crianças, com o objetivo de garantir um local seguro para o brincar em meio ao crescimento das cidades industriais. Esses parques tinham também um caráter educativo e social, funcionando como espaços de convivência, higiene e práticas corporais.

No Brasil, os primeiros registros de creches datam do século XIX, geralmente vinculadas a instituições religiosas e associações filantrópicas. Essas instituições tinham caráter assistencialista e estavam voltadas para os filhos de mães pobres e trabalhadoras. Já as escolas maternais e jardins de infância começaram a surgir no final do século XIX e início do XX, inspirados em modelos europeus, mas ainda acessíveis a poucas famílias (KUHLMANN JR., 2000).

Durante boa parte do século XX, as creches e pré-escolas brasileiras foram vistas como espaços de "guarda" e não de educação, destinadas a permitir que as mães pudessem trabalhar. Somente a partir da Constituição Federal de 1988 é que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como direito da criança e dever do Estado (art. 208, inciso IV). Posteriormente, a LDB nº 9.394/1996 reafirmou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, com função não apenas de cuidar, mas também de educar.

Atualmente, as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e os CEIs são de responsabilidade do poder público, constituindo um direito das famílias e das crianças. Esses espaços devem garantir condições adequadas de cuidado, educação e, sobretudo, oportunidades de brincar, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Assim, os espaços destinados às crianças evoluíram de instituições com caráter assistencialista e filantrópico para políticas públicas que reconhecem a infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano e o brincar como direito inalienável.

4. O brincar na legislação brasileira e os documentos atuais da Prefeitura de São Paulo

O brincar é reconhecido na legislação brasileira como um direito da criança. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com prioridade absoluta, o direito à vida, saúde, educação, lazer e dignidade (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, reforça esse entendimento ao garantir no artigo 16 o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se (BRASIL, 1990). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, define no artigo 29 que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, também coloca o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, destacando sua centralidade na aprendizagem e no desenvolvimento integral (BRASIL, 2017).

No âmbito municipal, a Prefeitura de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação, elaborou documentos que valorizam o brincar como prática pedagógica e direito da infância. Entre eles destacam-se:

- Tempos e Espaços para a Infância e suas Linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs (2006), que orienta a organização de tempos e espaços na Educação Infantil de modo a favorecer o brincar.
- Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), que valoriza o protagonismo infantil e reconhece o brincar como linguagem da infância.
- Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – Indique EI (2016), que estabelecem parâmetros de qualidade, destacando a ludicidade.
- Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI 2018–2030), que assegura o brincar como parte das políticas de cuidado e educação.
- Brincar e Interagir na Educação In-

fantil: um olhar para os eixos estruturantes (2025), curso e documento orientador que reafirma a intencionalidade pedagógica do brincar e das interações no cotidiano escolar.

- Além disso, iniciativas como o Ruas de Brincar e os Centros Educacionais Unificados (CEUs) ampliam o acesso da criança ao brincar no espaço urbano, consolidando a ludicidade como política pública da cidade.

Esses marcos federais e municipais demonstram que o brincar, além de linguagem essencial da infância, é um direito garantido, cabendo ao Estado, à escola e à sociedade assegurar sua efetivação.

5. Contribuições teóricas sobre o brincar e o desenvolvimento infantil

Ao longo da história, diversos pensadores contribuíram para compreender o papel do brincar na infância.

- Jean Piaget via o brincar como assimilação da realidade, uma forma de equilibrar esquemas cognitivos. Para ele, o jogo simbólico favorece a construção de estruturas mentais e o desenvolvimento do raciocínio lógico.
- Lev Vygotsky considerava a brincadeira de faz-de-conta um espaço privilegiado de desenvolvimento, onde a criança internaliza regras sociais e avança em sua zona de desenvolvimento proximal.
- Henri Wallon integrava emoção, cognição e movimento, compreendendo o brincar como essencial para a construção da personalidade e para a socialização.
- Maria Montessori destacava a importância do brincar associado a materiais pedagógicos, defendendo a autonomia e a liberdade da criança em um ambiente preparado.
- Emmi Pikler valorizava o movimento livre e o brincar espontâneo, ressaltando sua importância para a segurança emocional e o desenvolvimento motor.
- Tizuko Morchida Kishimoto reforça a ludicidade como direito e eixo central das práticas pedagógicas, mostrando que o brincar não é apenas recurso didático, mas dimensão constitutiva da infância.

Pesquisas recentes também destacam a relevância do tema. Nadir Maria da Fonseca de Lima (2022) enfatiza a brincadeira de faz-de-conta como promotora do desenvolvimento psicológico, cognitivo e social da criança. Já Tatiana da Silveira Bomtempo (2023) evidência como as novas abordagens educacionais e legislações atuais reforçam o brincar como direito e como prática pedagógica indispensável ao desenvolvimento integral.

Assim, o brincar é compreendido como atividade que envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, constituindo-se como eixo estruturante da educação infantil contemporânea.

6. As discussões contemporâneas sobre o brincar

Na contemporaneidade, as discussões sobre o brincar na Educação Infantil vêm ganhando centralidade nas pesquisas e nas políticas públicas. Diferente da concepção de infância como fase de preparação para a vida adulta, hoje prevalece a compreensão da criança como sujeito de direitos, protagonista de sua aprendizagem e que se expressa por meio do brincar.

Entre os principais pensadores e pesquisadoras que refletem sobre a importância do brincar destacam-se:

- Tizuko Morchida Kishimoto, referência brasileira no estudo do jogo, brinquedo e brincadeira na educação, defende que o brincar é uma linguagem da infância e um recurso pedagógico essencial para o desenvolvimento integral (KISHIMOTO, 2011).
- Nadir Maria da Fonseca de Lima (2022), ao discutir a brincadeira de faz-de-conta, destaca que o brincar favorece a construção de significados e a elaboração de experiências, possibilitando que a criança recrie o mundo em sua dimensão simbólica.
- Tatiana da Silveira Bomtempo (2023) analisa o brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança e aponta a necessidade de políticas públicas que assegurem a ludicidade como direito em tempos de novas tecnologias e escolarização precoce.
- Walter Benjamin já havia refletido sobre a cultura lúdica e o valor do brincar para a formação da criança, e suas ideias são retomadas por pesquisadores atuais.
- Sônia Kramer contribui com o debate sobre infância e educação, apontando o

brincar como direito e como eixo para a prática pedagógica na Educação Infantil.

- Maria Carmen Silveira Barbosa enfatiza que as instituições de Educação Infantil devem organizar tempos e espaços de forma a garantir que o brincar não seja apenas tolerado, mas valorizado como central.
- Miguel Zabalza também reforça que a Educação Infantil deve ter um currículo que priorize a experiência, a ludicidade e a interação.
- No campo internacional, Howard Gardner contribui indiretamente ao relacionar o brincar às inteligências múltiplas, reconhecendo diferentes formas de aprendizagem. Já Peter Gray (2013) é um dos defensores contemporâneos da ideia de que o brincar livre é essencial para o desenvolvimento psicológico saudável e para a autonomia da criança.

Essas discussões convergem para a ideia de que o brincar é mais do que passatempo: é um direito humano, uma forma de expressão cultural e uma necessidade vital para o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e motor da criança.

No Brasil, tais reflexões influenciaram diretamente a formulação de documentos como o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) e a BNCC (2017), que consolidam o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil.

7. O faz-de-conta como núcleo do desenvolvimento e sua importância no brincar

O brincar de faz-de-conta, também chamado de jogo simbólico ou imaginário, ocupa lugar central no desenvolvimento infantil. É nesse tipo de brincadeira que a criança recria papéis sociais, experimenta situações do cotidiano e elabora, de forma simbólica, suas emoções, desejos e conflitos.

Segundo Jean Piaget (1975), o faz-de-conta caracteriza o estágio pré-operatório (2 a 7 anos), permitindo à criança representar mentalmente o mundo, desenvolver linguagem, memória e pensamento simbólico. Para Lev Vygotsky (1988), o jogo simbólico é ainda mais importante: é nele que a criança internaliza regras sociais, amplia sua capacidade de abstração e se projeta para além de sua realidade imediata, situando-se em sua "zona de desenvolvimento proximal".

Henri Wallon (1968) destacou que o faz-de-conta integra emoção, motricidade e cognição, favorecendo a expressão afetiva e a construção da identidade. Já Maria Montessori (1965) defendia que, embora a criança precise de experiências concretas, o jogo simbólico é uma etapa necessária para a formação de sua imaginação criadora.

Pesquisas contemporâneas, como as de Nadir Maria da Fonseca de Lima (2022), ressaltam que o faz-de-conta possibilita que a criança reelabore experiências de vida e desenvolva sua autonomia e socialização. Tatiana da Silveira Bomtempo (2023) complementa que essa forma de brincar promove o desenvolvimento integral, articulando dimensões cognitivas, sociais e emocionais, e deve ser assegurada nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

No Brasil, Tizuko Morchida Kishimoto enfatiza que o jogo simbólico não é apenas preparação para a vida adulta, mas linguagem da infância que precisa ser valorizada na escola. Da mesma forma, autores como Sônia Kramer e Maria Carmen Silveira Barbosa defendem que o faz-de-conta garante à criança a vivência da imaginação como forma de resistência a uma escolarização precoce e padronizada.

Assim, o brincar de faz-de-conta revela-se um núcleo do desenvolvimento infantil, pois permite à criança aprender a se colocar no lugar do outro, construir significados sociais, desenvolver a criatividade e fortalecer aspectos emocionais e psicológicos. Cabe, portanto, à Educação Infantil assegurar espaços, tempos e materiais que favoreçam essa prática, reconhecendo-a como atividade essencial e direito da criança.

8. Conclusão

A análise histórica, teórica e legal realizada neste artigo evidencia que o brincar não pode ser reduzido a um simples passatempo, mas constitui-se como atividade fundante do desenvolvimento infantil e como um direito da criança assegurado em legislações e documentos pedagógicos. A trajetória dos pensadores e estudiosos citados contribuiu significativamente para transformar a visão de infância e o papel do brincar na educação.

Autores clássicos, como Piaget, Vygotsky e Wallon, fundamentaram as primeiras com-

preensões psicológicas e pedagógicas sobre a importância do brincar como meio de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Montessori e Emmi Pikler trouxeram metodologias que respeitam a autonomia e a singularidade das crianças, reconhecendo o brincar como caminho de aprendizagem ativa e de cuidado respeitoso. No campo histórico e filosófico, Ariès e Benjamin ajudaram a compreender como a concepção de infância se transformou ao longo dos séculos, abrindo espaço para novas práticas educativas.

No cenário brasileiro, as contribuições de Tizuko Morchida Kishimoto, Sônia Kramer, Maria Carmen Silveira Barbosa e Moysés Kuhlmann Jr. foram decisivas para consolidar o brincar como linguagem da infância e como eixo estruturante da Educação Infantil. Pesquisadoras recentes, como Nadir Maria da Fonseca de Lima (2022) e Tatiana da Silveira Bomtempo (2023), atualizam o debate, apontando como o faz-de-conta e as novas abordagens do brincar fortalecem a construção de significados, o desenvolvimento integral e a formulação de políticas públicas que garantam o direito à ludicidade.

Internacionalmente, autores como Howard Gardner e Peter Gray reforçam a centralidade do brincar no desenvolvimento intelectual, múltiplo e autônomo das crianças, fortalecendo a defesa do brincar livre como elemento essencial para a saúde psicológica e emocional.

Essas contribuições convergem para uma transformação na educação: a infância deixou de ser vista apenas como uma preparação para a vida adulta, passando a ser reconhecida como fase com valor em si mesma, na qual o brincar se configura como linguagem, cultura e direito. A legislação brasileira, por meio da Constituição Federal, da LDB, do ECA e da BNCC, bem como documentos como o Currículo Integrador da Infância Paulistana, incorpora esses avanços teóricos e políticos, reafirmando que o brincar deve estar no centro da prática pedagógica.

Conclui-se, portanto, que a reflexão sobre o brincar permanece essencial e atual. Mais do que um campo de estudo acadêmico, trata-se de uma pauta social, pedagógica e política, cuja defesa envolve assegurar às crianças o direito de brincar como caminho para seu desenvolvimento integral, sua saúde emocional e sua formação como sujeitos plenos de direitos.

Referências

- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BOMTEMPO, Tatiana da Silveira. O brincar e o desenvolvimento integral na educação infantil: novas perspectivas e legislações. Revista Brasileira de Educação Infantil, Curitiba, v. 29, p. 1-20, 2023.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- FRÖEBEL, Friedrich. A educação do homem. São Paulo: Cortez, 2001.
- GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GRAY, Peter. Free to learn. New York: Basic Books, 2013.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. São Paulo: Cortez, 2017.
- KUHLMANN JR., Moysés. História da educação infantil brasileira. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LIMA, Nadir Maria da Fonseca de. O desenvolvimento a partir do brincar na educação infantil: a importância da brincadeira de faz-de-conta. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, p. 1-15, 2022.
- MONTESSORI, Maria. A mente absorbente da criança. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo

na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
• PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME, 2015.
• PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – Indique EI. São Paulo: SME, 2016.
• PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Plano Municipal pela Primeira Infância (2018–2030). São Paulo: SME, 2018.
• PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Tempos e Espaços para a Infância e suas Linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs. São Paulo: SME, 2006.
• PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Brincar e Interagir na Educação Infantil: um olhar para os eixos estruturantes. São Paulo: SME, 2025.
• VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
• WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1968.
• ZABALZA, Miguel. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

MARTA APARECIDA MARTILIANO MARQUES

RESUMO

Este artigo analisa a importância da prática regular de atividade física no desenvolvimento de crianças e adolescentes, destacando seus impactos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. A atividade física é fundamental para o crescimento saudável, prevenção de doenças, fortalecimento do sistema cardiovascular, desenvolvimento muscular e ósseo, além de influenciar diretamente no desempenho escolar e na autoestima. O texto também discute os desafios que crianças e adolescentes enfrentam para se manter ativos, como o sedentarismo, a influência de tecnologias digitais e a falta de incentivo familiar ou escolar. Estratégias para promover a atividade física, tanto em casa quanto na escola, são apresentadas, enfatizando a necessidade de hábitos consistentes e sustentáveis para garantir saúde e qualidade de vida ao longo da vida. Palavras-chave: Atividade física; Crianças; Adolescentes; Desenvolvimento saudável; Sedentarismo.

INTRODUÇÃO

A prática regular de atividade física é um componente essencial para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Além de contribuir para o crescimento físico adequado, fortalecendo músculos, ossos e articulações, ela desempenha papel importante na saúde cardiovascular, no controle do peso corporal e na prevenção de doenças crônicas como diabetes e hipertensão.

O impacto da atividade física vai além do corpo: estudos mostram que crianças e adolescentes que se exercitam regularmente apresentam melhor desempenho escolar, maior capacidade de concentração, maior autoestima e habilidades sociais mais desenvolvidas. Entretanto, o aumento do sedentarismo, impulsionado pelo uso excessivo de tecnologias digitais, falta de espaços adequados para prática de esportes e rotina familiar corrida, tem colocado em risco esses benefícios, tornando a promoção de hábitos ativos um desafio contemporâneo.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da atividade física no desenvolvimento de crianças e adolescentes, discutir os desafios enfrentados para a prática regular de exercícios e apresentar estratégias para incentivar hábitos saudáveis e sustentáveis. O foco é compreender como a atividade física pode contribuir para a formação de indivíduos saudáveis, ativos e preparados para os desafios do presente e do futuro.

DESENVOLVIEMENTO

A prática regular de atividade física exerce influência direta e significativa no desenvolvimento de crianças e adolescentes, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. No plano físico, o exercício contribui para o fortalecimento dos músculos, ossos e articulações, promovendo um crescimento harmonioso e prevenindo problemas como fraqueza muscular, má postura e alterações no desenvolvimento ósseo. Além disso, a atividade física auxilia na manutenção de um peso corporal adequado, reduzindo o risco de obesidade infantil, que está associada a doenças como diabetes, hipertensão e problemas cardiovasculares já na infância ou adolescência.

No que diz respeito à saúde cardiovascular, crianças e adolescentes ativos apresentam menor tendência a desenvolver problemas relacionados à pressão arterial, colesterol elevado e resistência à insulina. O exercício físico estimula a circulação sanguínea, melhora a capacidade respiratória e fortalece o sistema imunológico, o que contribui para uma maior resistência a doenças infecciosas e crônicas. Além disso, o movimento regular melhora o equilíbrio, a coordenação motora, a flexibilidade e a agilidade, habilidades essenciais para o desempenho em atividades do dia a dia e para a prática de esportes.

Os benefícios da atividade física também se estendem ao desenvolvimento cognitivo. Estudos indicam que crianças e adolescentes que praticam exercícios regularmente apre-

sentam melhor capacidade de concentração, memória e raciocínio lógico. O exercício estimula a circulação de sangue e oxigênio no cérebro, favorecendo o desenvolvimento neuronal e o aprendizado. Isso reflete diretamente no desempenho escolar, na assimilação de conteúdos e na capacidade de resolver problemas de forma eficiente.

No aspecto emocional, a atividade física contribui para o bem-estar psicológico. O exercício regular está associado à redução de sintomas de ansiedade e depressão, ao aumento da autoestima e à melhora da autoconfiança. Participar de atividades físicas permite que os jovens experimentem desafios, superem limites e reconheçam seus progressos, fortalecendo o senso de competência e promovendo equilíbrio emocional.
Socialmente, a prática de esportes e atividades físicas em grupo favorece a interação entre pares, a cooperação, o respeito às regras e o desenvolvimento de habilidades de comunicação. Jogos coletivos, esportes em equipe e atividades recreativas oferecem oportunidades para que crianças e adolescentes aprendam a lidar com vitória e derrota, a trabalhar em grupo e a valorizar o esforço coletivo, elementos importantes para o convívio social e a formação de cidadãos conscientes.
Por fim, a adoção de hábitos ativos desde cedo contribui para a construção de uma rotina saudável que pode se estender à vida adulta. Crianças e adolescentes acostumados a se movimentar regularmente tendem a manter essa prática ao longo da vida, reduzindo o risco de doenças crônicas, melhorando a qualidade de vida e promovendo bem-estar físico e mental.
Em síntese, a atividade física oferece múltiplos benefícios para crianças e adolescentes, abrangendo desde o fortalecimento físico e prevenção de doenças até o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Incentivar a prática regular de exercícios é, portanto, fundamental para garantir um crescimento saudável, um aprendizado mais eficiente e a formação de indivíduos equilibrados, ativos e preparados para os desafios da vida.
Apesar dos inúmeros benefícios, a prática regular de atividade física entre crianças e adolescentes enfrenta diversos desafios que dificultam a adoção de hábitos ativos. Esses desafios podem ser de ordem social, familiar, ambiental e tecnológica, e cada um deles contribui para o aumento do sedentarismo, um problema crescente nas últimas décadas.
Um dos principais desafios é o aumento do tempo dedicado a atividades sedentárias, especialmente o uso de dispositivos eletrônicos. Crianças e adolescentes passam grande parte do dia assistindo televisão, jogando videogames, navegando em redes sociais ou utilizando smartphones e tablets.

O tempo excessivo de tela reduz significativamente o tempo disponível para brincadeiras ativas, esportes ou atividades ao ar livre, prejudicando não apenas o condicionamento físico, mas também a saúde mental e a socialização.
Outro desafio importante é a falta de incentivo familiar e a rotina corrida da vida moderna. Pais e responsáveis, muitas vezes, trabalham longas jornadas, o que limita o tempo para supervisionar ou participar de atividades físicas com os filhos. Além disso, a falta de estímulo, modelos positivos ou acompanhamento adequado faz com que crianças e adolescentes não percebam o exercício como algo prazeroso ou essencial para sua rotina diária.
A infraestrutura e a disponibilidade de espaços adequados para a prática de atividades físicas também são barreiras significativas. Muitas escolas carecem de quadras, pátios ou equipamentos que incentivem o movimento, enquanto em algumas comunidades a segurança, o acesso a parques e áreas públicas adequadas e a qualidade das instalações são limitados. Essa falta de estrutura reduz as oportunidades de engajamento ativo e aumenta a dependência de atividades sedentárias.
A pressão escolar e acadêmica também impacta a atividade física. Crianças e adolescentes muitas vezes têm uma rotina sobrecarregada com tarefas escolares, aulas extras e cursinhos, deixando pouco tempo para se movimentar. Essa sobrecarga contribui para que o exercício seja percebido como uma obrigação ou uma perda de tempo, em vez de uma atividade prazerosa e saudável.
Outro desafio é a influência social e cultu-

ral. Em algumas famílias ou comunidades, a atividade física não é valorizada ou percebida como prioridade. A falta de tradição em esportes, brincadeiras ao ar livre ou hábitos ativos pode fazer com que os jovens não desenvolvam interesse ou motivação para se movimentar regularmente.
Por fim, fatores econômicos também podem dificultar a prática de atividade física. A inscrição em academias, clubes esportivos ou aulas de modalidades específicas nem sempre é acessível a todas as famílias. A desigualdade de acesso a recursos e oportunidades faz com que crianças e adolescentes de baixa renda tenham menos chances de participar de atividades estruturadas, ampliando o risco de sedentarismo.

Em resumo, os desafios para a prática de atividade física em crianças e adolescentes são múltiplos e interconectados, incluindo sedentarismo digital, falta de incentivo familiar, infraestrutura limitada, sobrecarga escolar, influência social e barreiras econômicas. Superar esses obstáculos exige ações coordenadas entre famílias, escolas, políticas públicas e comunidades, criando ambientes seguros, motivadores e acessíveis para que crianças e adolescentes possam se mover de maneira regular e prazerosa.
Incentivar crianças e adolescentes a praticarem atividade física regularmente exige ações planejadas e adaptadas às necessidades, interesses e contextos de cada indivíduo. Para que o movimento se torne parte natural da rotina, é necessário combinar estratégias familiares, escolares, comunitárias e políticas públicas que promovam o engajamento, o prazer e a sustentabilidade da prática.
Um dos principais pontos é tornar a atividade física divertida e interessante. Crianças e adolescentes tendem a se envolver mais em exercícios quando percebem prazer e desafio nas atividades. Jogos ao ar livre, brincadeiras coletivas, esportes em equipe, circuitos recreativos e modalidades diversificadas são formas eficazes de estimular o movimento sem que ele seja percebido como uma obrigação. O objetivo é criar experiências positivas que associem exercício a diversão, socialização e bem-estar.
A participação da família é essencial para o sucesso dessas estratégias. Pais e responsáveis podem atuar como modelos, demonstrando hábitos ativos, envolvendo-se em caminhadas, passeios de bicicleta, jogos ou atividades físicas em casa. Além disso, incentivar pequenas mudanças na rotina, como subir escadas, caminhar até a escola ou reduzir o tempo de tela, contribui para a formação de hábitos consistentes. O apoio familiar reforça a importância do movimento e cria oportunidades de interação e vínculo afetivo.
A escola também desempenha papel fundamental na promoção da atividade física. É importante que haja aulas de educação física regulares e diversificadas, além de intervalos recreativos que incentivem o movimento livre. Projetos interdisciplinares, como torneios esportivos, olimpíadas escolares, atividades em hortas e excursões que envolvam caminhada ou exploração de espaços naturais, podem tornar a prática mais atrativa. A escola é um ambiente

privilegiado para alcançar a maioria das crianças e adolescentes e estimular hábitos que se estendam para a vida cotidiana.
As políticas públicas e iniciativas comunitárias também são essenciais para aumentar o acesso à atividade física. A construção de parques, praças, quadras esportivas, ciclovias e áreas de lazer seguras oferece oportunidades para que jovens se movimentem de forma regular. Programas de incentivo a esportes coletivos, projetos sociais voltados para atividades recreativas e campanhas de conscientização sobre os benefícios do movimento podem alcançar grandes grupos de crianças e adolescentes, promovendo saúde e inclusão social.
Outro ponto importante é a utilização da tecnologia como aliada. Aplicativos, desafios virtuais de passos, vídeos de exercícios e plataformas interativas podem motivar crianças e adolescentes a se movimentarem, especialmente aqueles mais conectados digitalmente. Ao combinar tecnologia e atividade física, é possível transformar o exercício em uma experiência moderna, interessante e engajadora.
Por fim, é fundamental incentivar a autonomia dos jovens na escolha de atividades físicas. Permitir que crianças e adolescentes

escolham modalidades, pratiquem esportes que despertem seu interesse ou criem rotinas próprias de exercícios aumenta o compromisso e a continuidade da prática. Essa autonomia ajuda a formar hábitos saudáveis que persistem na vida adulta, fortalecendo a saúde física, mental e emocional ao longo do tempo.

Em resumo, estratégias eficazes para incentivar a atividade física incluem tornar os exercícios divertidos, envolver a família, atuar na escola, implementar políticas públicas, usar a tecnologia como aliada e promover autonomia. Quando essas ações são combinadas, crianças e adolescentes tendem a se engajar de forma constante e prazerosa, formando hábitos que contribuem para o desenvolvimento integral e a qualidade de vida.

Embora os benefícios da atividade física para crianças e adolescentes sejam amplamente reconhecidos, existem diversos desafios que podem comprometer a prática regular e consistente, exigindo atenção de famílias, escolas, governos e sociedade civil. Compreender esses desafios é essencial

para planejar ações eficazes e garantir que os jovens mantenham hábitos ativos ao longo da vida.

Um dos principais desafios é o sedentarismo crescente associado ao uso de tecnologias digitais. Dispositivos como smartphones, tablets, computadores e videogames competem diretamente com o tempo destinado ao movimento. À medida que crianças e adolescentes passam mais horas em frente às telas, o engajamento em atividades físicas diminui, aumentando o risco de obesidade, problemas cardiovasculares e dificuldades de desenvolvimento motor. Controlar o tempo de tela e promover pausas ativas se tornam estratégias essenciais nesse contexto.

Outro desafio significativo é a rotina escolar e familiar sobrecarregada. Crianças e adolescentes muitas vezes enfrentam jornadas longas de estudos, atividades extracurriculares e compromissos familiares, deixando pouco espaço para exercícios regulares. A sobrecarga de tarefas pode tornar a atividade física uma prioridade secundária ou opcional, comprometendo o desenvolvimento de hábitos consistentes. É necessário repensar a organização da rotina para incluir momentos de movimento como parte integrante do dia a dia.

A disponibilidade de espaços adequados continua sendo um obstáculo importante. Nem todas as escolas possuem infraestrutura adequada, como quadras esportivas, pátios e equipamentos, enquanto em algumas comunidades a falta de segurança, parques ou áreas de lazer limita as oportunidades de prática. A ausência desses ambientes seguros e estimulantes contribui para a redução da atividade física, especialmente em crianças e adolescentes de baixa renda.

O desinteresse ou percepção negativa sobre exercícios também representa um desafio. Muitos jovens associam a prática física a obrigações, tarefas cansativas ou competições desgastantes, perdendo a motivação para se movimentar regularmente. Tornar as atividades mais lúdicas, diversificadas e adaptadas aos interesses individuais é uma estratégia essencial para superar essa barreira.

Entre as perspectivas futuras, destaca-se o potencial da tecnologia como ferramenta de incentivo, quando utilizada de forma estratégica. Aplicativos de monitoramento de passos, desafios virtuais, vídeos interativos e jogos que

promovem movimento podem engajar jovens digitalmente conectados, transformando a atividade física em algo atrativo e moderno. Além disso, tecnologias de acompanhamento permitem que famílias e profissionais monitorem progresso, metas e evolução, promovendo hábitos saudáveis mais duradouros.

As políticas públicas e programas comunitários também oferecem perspectivas promissoras. A criação de espaços seguros, a oferta de programas esportivos gratuitos, a realização de eventos comunitários de atividade física e a integração da prática de exercícios no currículo escolar são iniciativas que podem impactar positivamente grandes grupos de crianças e adolescentes. Quando escolas, famílias e comunidades atuam de forma coordenada, a prática regular de atividade física se torna mais acessível e consistente.

Por fim, a formação de autonomia nos jo-

vens é um ponto central para o futuro da atividade física. Incentivar que crianças e adolescentes escolham suas modalidades preferidas, planejem rotinas de movimento e compreendam os benefícios da prática fortalece a continuidade do hábito e aumenta o comprometimento com a saúde. A autonomia permite que os jovens internalizem a importância do exercício, transformando-o em parte integrante de suas vidas.

Em resumo, os desafios futuros incluem sedentarismo digital, rotina sobrecarregada, infraestrutura limitada, desinteresse e barreiras socioeconômicas. No entanto, as perspectivas são positivas quando combinadas estratégias familiares, escolares, comunitárias e tecnológicas, aliadas à promoção da autonomia. Essas ações possibilitam que crianças e adolescentes mantenham hábitos ativos, promovendo saúde, bem-estar e desenvolvimento integral ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática regular de atividade física é essencial para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, influenciando positivamente aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. O exercício fortalece músculos, ossos e articulações, auxilia no controle de peso, melhora a capacidade cardiovascular e respiratória, além de prevenir doenças crônicas. Paralelamente, a atividade

física contribui para a concentração, aprendizado, autoestima, autoconfiança e habilidades de interação social, sendo fundamental para o crescimento equilibrado e saudável.

Apesar desses benefícios, crianças e adolescentes enfrentam diversos desafios para manter uma rotina ativa, incluindo o sedentarismo associado ao uso de tecnologias digitais, sobrecarga escolar e familiar, falta de infraestrutura adequada, desinteresse por atividades físicas e barreiras socioeconômicas. Superar esses obstáculos exige ações coordenadas entre famílias, escolas, políticas públicas e comunidades, criando ambientes seguros, estimulantes e motivadores para a prática regular de exercícios.

Estratégias como tornar o exercício divertido, envolver a família, diversificar atividades na escola, utilizar tecnologias como aliadas e promover autonomia dos jovens são fundamentais para incentivar hábitos duradouros. Quando essas práticas são implementadas de forma integrada, é possível não apenas melhorar a saúde física e mental, mas também formar indivíduos mais confiantes, sociáveis e preparados para enfrentar os desafios da vida.

Portanto, investir na promoção da atividade física desde a infância e adolescência é uma ação estratégica para garantir saúde, bem-estar e qualidade de vida, preparando crianças e adolescentes para uma vida ativa, equilibrada e saudável no futuro.

REFERÊNCIAS

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Physical Activity Factsheet. Geneva: WHO, 2020.

BOUCHARD, Claude; SHEPHERD, John. Physical Activity, Fitness, and Health: The Model and Key Concepts. Champaign: Human Kinetics, 2012.

GORDON-LARSEN, Penny; NELSON, Melissa C. Physical Activity and Obesity in Children and Adolescents. Pediatric Clinics of North America, v. 62,
n. 6, p. 1291–1312, 2015.

VALENTE, José Armando. Atividade Física e Desenvolvimento Infantil: Perspectivas e Práticas. São Paulo: Manole, 2018.

SANTOS, Ana Paula et al. Desafios e Estratégias para a Promoção da Atividade Física na Infância e Adolescência. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 33, n. 1, p. 23–36, 2019.

A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO

MICHELLE ARRAIAS BARBOZA

RESUMO
A educação socioemocional emerge como uma abordagem essencial no contexto educacional contemporâneo, visando promover o desenvolvimento integral do aluno. Ao trabalhar competências emocionais, sociais e comportamentais, esse tipo de educação contribui para que crianças e adolescentes aprendam a reconhecer, compreender e gerenciar suas emoções, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões responsáveis e enfrentar desafios de forma construtiva. Este artigo tem como objetivo analisar a educação socioemocional como ferramenta para o desenvolvimento integral, destacando seus benefícios para o desempenho acadêmico, o bem-estar emocional e a formação cidadã. A reflexão fundamenta-se em estudos de pedagogia, psicologia educacional e neurociência aplicada à aprendizagem, evidenciando a necessidade de práticas escolares que integrem habilidades cognitivas e socioemocionais de maneira equilibrada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação socioemocional. Desenvolvimento integral. Competências emocionais. Aprendizagem. Escola.

INTRODUÇÃO

A educação tradicional historicamente concentrou-se na transmissão de conteúdos cognitivos, muitas vezes negligenciando o desenvolvimento emocional e social dos alunos. No entanto, pesquisas recentes demonstram que competências socioemocionais são fundamentais para a aprendizagem, a convivência em grupo e a formação integral do indivíduo. A educação socioemocional busca desenvolver habilidades como empatia, autorregulação, colaboração, resiliência e tomada de decisão responsável, reconhecendo que o aprendizado efetivo envolve tanto aspectos cognitivos quanto emocionais.

Integrar a educação socioemocional ao currículo escolar significa promover ambientes de aprendizagem que valorizem o bem-estar, o autoconhecimento e a interação positiva entre alunos e professores. Alunos que desenvolvem competências socioemocionais tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico, maior motivação para aprender, habilidades de resolução de conflitos e capacidade de enfrentar desafios com equilíbrio emocional.

O presente artigo propõe analisar a educação socioemocional como ferramenta para o desenvolvimento integral do aluno, abordando seus conceitos, benefícios, estratégias de implementação e impactos na formação de indivíduos críticos, autônomos e socialmente engajados. A discussão evidencia que a educação integral não se limita ao conhecimento acadêmico, mas deve considerar também o fortalecimento das dimensões emocional e social do ser humano.

Ao refletir sobre a educação socioemocional, é importante destacar que ela não surge como substituta do ensino tradicional, mas como um complemento indispensável. O objetivo não é diminuir a importância das disciplinas cognitivas, mas ampliar o entendimento de que aprender envolve corpo, mente e emoção de forma integrada. Uma criança que sabe lidar com suas emoções, que compreende os sentimentos do outro e que consegue estabelecer relações saudáveis tem mais condições de aprender de maneira significativa e duradoura.

Entre os principais benefícios da educação socioemocional está a promoção de ambientes escolares mais inclusivos. Quando os alunos desenvolvem empatia e respeito pelas diferenças, a escola torna-se um espaço de acolhimento, onde a diversidade cultural, social e individual é valorizada. Isso contribui diretamente para a redução de conflitos, do bullying e de práticas discriminatórias, favorecendo um clima de cooperação e confiança mútua.

Outro aspeto central é a resiliência. Em um mundo marcado por mudanças rápidas, incertezas e pressões constantes, é fundamental que os jovens aprendam a lidar com frustrações e desafios. A educação socioemocional oferece ferramentas para que enfrentem adversidades sem desistir, cultivando perseverança e equilíbrio emocio-

nal. Essa habilidade não apenas fortalece a aprendizagem escolar, mas prepara os alunos para a vida adulta e para o mercado de trabalho.

No campo acadêmico, diversos estudos comprovam que alunos emocionalmente equilibrados apresentam melhor desempenho. A autorregulação, por exemplo, ajuda-os a organizar os estudos, a manter a concentração e a lidar com a ansiedade em situações de avaliação. Além disso, competências como a colaboração e a comunicação são essenciais em trabalhos de grupo, estimulando o aprendizado coletivo e a construção de conhecimento compartilhado.

A implementação da educação socioemocional, contudo, exige planejamento e compromisso institucional. Não basta inserir atividades pontuais ou projetos isolados. É necessário que as escolas integrem essas práticas ao currículo, garantindo continuidade e consistência. Isso pode ser feito por meio de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, dinâmicas em grupo, jogos cooperativos e espaços de diálogo.

O papel do professor é fundamental nesse processo. Mais do que transmissor de conteúdos, ele deve atuar como mediador de aprendizagens e modelo de comportamento. Para tanto, é imprescindível investir em sua formação, oferecendo capacitação em gestão de emoções, mediação de conflitos e estratégias de ensino socioemocional. Professores preparados tornam-se referências positivas para os alunos, inspirando atitudes de respeito, cooperação e responsabilidade.

Além disso, a participação da família deve ser considerada como parte integrante da educação socioemocional. O trabalho conjunto entre escola e lar potencializa os resultados, pois reforça valores e atitudes no dia a dia das crianças. Encontros com os pais, oficinas de orientação e atividades em que família e escola caminham lado a lado são estratégias eficazes para alinhar objetivos e fortalecer vínculos.

Outro ponto a ser ressaltado é o uso responsável da tecnologia. Embora muitas vezes vista como distração, ela pode ser aliada na promoção da educação socioemocional. Aplicativos de meditação, jogos colaborativos e plataformas digitais de convivência podem ser explorados como recursos pedagógicos, desde que usados de forma equilibrada e com objetivos claros.

Do ponto de vista social, a educação socioemocional contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados. Jovens que aprendem a dialogar, a escutar diferentes opiniões e a agir com responsabilidade tornam-se adultos mais conscientes de seu papel na sociedade. Essa formação vai além da esfera individual e impacta diretamente a construção de comunidades mais justas, solidárias e democráticas.

Em síntese, a educação socioemocional representa uma oportunidade de repensar a escola para além da lógica do desempenho imediato. Trata-se de compreender a criança e o jovem em sua totalidade, valorizando não apenas aquilo que sabem, mas também aquilo que sentem e a forma como se relacionam. Ao integrar razão e emoção, a escola cumpre sua função de formar indivíduos completos, preparados para aprender ao longo da vida e para contribuir positivamente com o mundo em que vivem.

DESENVOLVIMENTO

A educação socioemocional pode ser compreendida como um conjunto de práticas pedagógicas, estratégias e abordagens voltadas para o desenvolvimento de competências emocionais, sociais e comportamentais, que vão além do aprendizado puramente cognitivo. Diferente da educação tradicional, que foca na aquisição de conteúdos e habilidades técnicas, a educação socioemocional busca preparar o aluno para lidar com suas emoções, interagir de forma construtiva com os outros e tomar decisões responsáveis, promovendo um desenvolvimento integral e equilibrado.

Diversos autores e pesquisas têm contribuído para a consolidação desse campo. Segundo Goleman (1995), a inteligência emocional constitui um componente essencial para o sucesso pessoal e acadêmico, sendo composta por habilidades como autoconsciência, autocontrole, empatia, motivação e habilidades sociais. Nesse sentido, a educação socioemocional surge como uma forma de sistematizar e inserir essas competências no cotidiano escolar, garantindo que o aprendizado não se restrinja apenas ao domínio de conteúdos acadêmicos, mas também envol-

va o fortalecimento das capacidades emocionais e sociais.

Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais, e que a mediação adequada por professores, pais e colegas potencializa a construção de competências cognitivas e socioemocionais. A escola, nesse contexto, assume papel estratégico, oferecendo oportunidades de interação, colaboração e reflexão sobre sentimentos, comportamentos e relações interpessoais. O ensino das competências socioemocionais permite que o aluno compreenda melhor suas emoções, estabeleça relações mais saudáveis e desenvolva habilidades de resolução de conflitos, comunicação e cooperação.

Além disso, a neurociência educacional tem demonstrado que o desenvolvimento socioemocional está intimamente ligado ao desempenho cognitivo. Ambientes escolares que promovem segurança emocional, apoio afetivo e estímulo à autonomia favorecem o aprendizado, a memória, a atenção e a capacidade de resolver problemas. Pesquisas indicam que alunos que desenvolvem competências socioemocionais apresentam maior engajamento, motivação e resiliência, fatores que impactam diretamente no rendimento acadêmico e no bem-estar geral.

A educação socioemocional abrange também o fortalecimento de valores éticos e cidadania. Ao aprender a lidar com emoções e a compreender o impacto de suas ações sobre os outros, os alunos desenvolvem empatia, responsabilidade social e senso de justiça. Essas habilidades são fundamentais para a construção de uma convivência harmoniosa na escola e para a formação de indivíduos capazes de participar de maneira consciente e ética na sociedade.

Portanto, a educação socioemocional não deve ser entendida como um complemento opcional, mas como uma dimensão essencial da formação integral do aluno. Ao integrar o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, promove- se uma educação que prepara os estudantes para enfrentar os desafios da vida de forma equilibrada, responsável e crítica, consolidando a ideia de que aprendizagem e desenvolvimento humano são processos interdependentes e complementares.

A implementação da educação socioemocional no ambiente escolar traz benefícios significativos que impactam de forma ampla o desenvolvimento integral do aluno. Esses benefícios se manifestam não apenas no desempenho acadêmico, mas também na construção de competências sociais, emocionais e comportamentais que são essenciais para a vida pessoal, escolar e futura vida profissional.

Um dos principais benefícios é o desenvolvimento da inteligência emocional. Ao aprender a identificar, compreender e gerenciar suas próprias emoções, os alunos tornam-se mais capazes de lidar com frustrações, controlar impulsos e enfrentar situações desafiadoras com equilíbrio. Essa habilidade contribui diretamente para a tomada de decisões mais conscientes e responsáveis, reduzindo conflitos e promovendo um clima escolar mais harmonioso. Além disso, o autocontrole emocional favorece a concentração, a motivação e o engajamento nas atividades de aprendizagem, refletindo positivamente no desempenho acadêmico.

A educação socioemocional também fortalece a capacidade de relacionamento e convivência social. Competências como empatia, colaboração, comunicação assertiva e resolução de conflitos permitem que os alunos se relacionem de maneira mais positiva com colegas, professores e familiares. Ao compreender o ponto de vista dos outros, reconhecer diferenças e trabalhar em equipe, os alunos desenvolvem habilidades essenciais para a convivência social e para a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos e cooperativos. Esses aprendizados contribuem para a formação de cidadãos conscientes, capazes de atuar de forma ética e responsável na sociedade.

Outro benefício relevante está relacionado ao bem-estar psicológico e à saúde mental. A educação socioemocional oferece ferramentas para lidar com estresse, ansiedade e pressão escolar, promovendo o equilíbrio emocional e a autoestima. Alunos que recebem orientação e apoio para compreender suas emoções e expressá-las de forma adequada apresentam maior resiliência, capacidade de enfrentamento de desafios e menor propensão a problemas emocionais, como depressão e isolamento social. Esse aspecto

é fundamental para garantir que o desenvolvimento cognitivo ocorra de maneira saudável, em consonância com o desenvolvimento emocional e social.

Além disso, a educação socioemocional contribui para o engajamento acadêmico e a motivação para aprender. Quando os alunos percebem que suas emoções e relações interpessoais são valorizadas, tornam-se mais comprometidos com o processo educativo, demonstrando interesse em participar de atividades, cumprir tarefas e buscar novos conhecimentos. Estudos indicam que crianças e adolescentes que desenvolvem competências socioemocionais apresentam melhor desempenho escolar, maior frequência, melhor comportamento em sala de aula e maior capacidade de adaptação a diferentes contextos de aprendizagem.

Por fim, a educação socioemocional prepara os alunos para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Ao refletirem sobre suas próprias ações, emoções e decisões, os estudantes aprendem a avaliar situações, planejar soluções e assumir responsabilidades, tornando-se protagonistas de sua aprendizagem e do próprio desenvolvimento. Essa habilidade é indispensável para a vida adulta, permitindo que indivíduos enfrentem desafios complexos de maneira ética, responsável e eficaz, consolidando o conceito de formação integral, que combina aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Em síntese, os benefícios da educação socioemocional abrangem todas as dimensões do desenvolvimento humano. Ao integrar competências emocionais, sociais e cognitivas, essa abordagem fortalece a aprendizagem, promove o bem- estar, estimula a convivência ética e colaborativa e prepara os alunos para enfrentar os desafios da vida com equilíbrio, responsabilidade e consciência social.

A implementação efetiva da educação socioemocional exige planejamento, intencionalidade e integração às práticas pedagógicas cotidianas. Não se trata apenas de inserir atividades isoladas, mas de promover uma abordagem sistêmica que contemple o desenvolvimento emocional, social e cognitivo do aluno de maneira integrada. Para isso, diversas estratégias podem ser adotadas, envolvendo desde metodologias de ensino até o estabelecimento de uma cultura escolar que valorize competências socioemocionais.

Uma das estratégias centrais é a integração das competências socioemocionais ao currículo escolar. Isso significa que habilidades como empatia, autorregulação, colaboração e tomada de decisão responsável devem ser desenvolvidas dentro das disciplinas, através de atividades que estimulem a reflexão, a discussão e a prática dessas competências. Por exemplo, projetos interdisciplinares, trabalhos em grupo, debates e atividades de resolução de problemas permitem que os alunos pratiquem cooperação, negociação e comunicação assertiva de forma contextualizada e significativa.

Outra prática importante é a mediação de conflitos e desenvolvimento da comunicação. Os professores podem atuar como mediadores, incentivando os alunos a expressarem sentimentos, escutarem os colegas e resolverem divergências de maneira construtiva. Técnicas como rodas de conversa, dramatizações e exercícios de role-playing possibilitam que os estudantes aprendam a lidar com frustrações, reconhecer emoções próprias e alheias, e desenvolver habilidades de escuta ativa e empatia. Essa abordagem contribui para um clima escolar mais positivo, reduz conflitos e fortalece os vínculos sociais entre os alunos.

O ensino de habilidades de autorregulação e autoconsciência também é essencial. Práticas como atividades de mindfulness, exercícios de respiração, diários de emoções e reflexão sobre comportamentos ajudam os alunos a identificar sentimentos, compreender suas causas e desenvolver estratégias para lidar com eles de maneira equilibrada. Essas habilidades fortalecem a resiliência, aumentam a capacidade de concentração e favorecem a tomada de decisões conscientes, impactando positivamente tanto o desempenho acadêmico quanto o bem-estar emocional.

Além disso, é fundamental envolver família e comunidade no processo de educação socioemocional. A participação dos pais em atividades escolares, reuniões e projetos socioemocionais reforça a aprendizagem vivenciada na escola e garante que as competências desenvolvidas sejam aplicadas no cotidiano doméstico e social. A articulação entre escola e família cria um ambiente con-

sistente de aprendizado, no qual os valores, regras e habilidades sociais são reforçados de maneira contínua, potencializando o desenvolvimento integral do aluno.

A utilização de tecnologias e recursos digitais também pode complementar a educação socioemocional. Aplicativos educativos, plataformas interativas e vídeos pedagógicos podem ser utilizados para desenvolver habilidades de autogestão, empatia e resolução de problemas, desde que acompanhados de orientação e reflexão conduzidas por professores. É importante que a tecnologia seja um instrumento que apoie a prática pedagógica, sem substituir a interação direta, o diálogo e a vivência concreta das experiências sociais e emocionais.

Por fim, a construção de uma cultura escolar voltada para o desenvolvimento socioemocional é determinante. Isso envolve a valorização de atitudes colaborativas, respeito às diferenças, escuta ativa e reconhecimento do esforço e progresso dos alunos. Quando a escola promove uma atmosfera que prioriza o bem-estar emocional, a empatia e a convivência saudável, cria-se um contexto educativo no qual a aprendizagem acadêmica e o desenvolvimento socioemocional caminham de forma integrada, favorecendo a formação de cidadãos críticos, autônomos e socialmente engajados.

Em síntese, a aplicação de estratégias pedagógicas voltadas para a educação socioemocional exige intencionalidade, consistência e integração ao cotidiano escolar. Ao combinar atividades práticas, mediação de conflitos, autorreflexão, envolvimento familiar e construção de uma cultura escolar positiva, a escola consegue promover o desenvolvimento integral do aluno, preparando-o para lidar com desafios emocionais, sociais e cognitivos de maneira equilibrada e responsável.

Embora os benefícios da educação socioemocional sejam amplamente reconhecidos, sua implementação efetiva nas escolas enfrenta diversos desafios, que vão desde questões estruturais até aspectos relacionados à formação docente e à cultura escolar. Compreender esses obstáculos é fundamental para elaborar estratégias que tornem a educação socioemocional prática, consistente e significativa.

Um dos principais desafios é a formação e capacitação dos professores. Muitos educadores não recebem treinamento específico para desenvolver competências socioemocionais nos alunos, o que pode limitar a eficácia das práticas pedagógicas. A abordagem socioemocional exige habilidades de mediação, escuta ativa, empatia e manejo de conflitos, competências que não são tradicionalmente contempladas nos cursos de formação docente. Sem preparo adequado, os professores podem se sentir inseguros ou despreparados para conduzir atividades que envolvam emoções e relações interpessoais, comprometendo a integração da educação socioemocional ao currículo.

Outro desafio relevante é a integração da educação socioemocional ao currículo escolar. Em contextos educacionais já sobrecarregados com conteúdos acadêmicos e avaliações, encontrar espaço e tempo para trabalhar competências socioemocionais pode ser difícil. A percepção de que a educação socioemocional é "complementar" e não essencial pode levar à sua marginalização ou aplicação de forma superficial, sem impactos reais no desenvolvimento integral do aluno. Superar esse desafio exige planejamento estratégico, flexibilidade curricular e uma visão de educação integral que valorize tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional e social.

A resistência cultural e institucional também pode dificultar a implementação. Algumas escolas, professores, pais ou gestores podem subestimar a importância da educação socioemocional, priorizando apenas resultados acadêmicos ou desempenho em avaliações externas. Essa resistência pode gerar falta de engajamento, inconsistência nas práticas e dificuldade de criar uma cultura escolar que valorize habilidades socioemocionais. É necessário sensibilizar todos os atores envolvidos sobre os benefícios da abordagem, mostrando como ela impacta o aprendizado, a convivência escolar e a formação de cidadãos éticos e autônomos.

A diversidade do contexto socioeconômico dos alunos constitui outro desafio. Crianças e adolescentes provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade social, instabilidade emocional ou limitações de suporte familiar podem necessitar de atenção di-

ferenciada e estratégias pedagógicas mais adaptadas. Para que a educação socioemocional seja inclusiva e efetiva, a escola deve reconhecer essas diferenças, oferecendo recursos, apoio psicológico e acompanhamento individualizado, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades equivalentes de desenvolvimento emocional e social.

Por fim, o uso das tecnologias digitais apresenta desafios específicos. Apesar de representarem ferramentas valiosas para apoiar a aprendizagem socioemocional, o excesso de estímulos digitais ou a falta de mediação adequada pode comprometer o desenvolvimento de habilidades interpessoais, empatia e comunicação direta. A tecnologia deve ser utilizada de maneira equilibrada, sempre aliada a práticas presenciais que promovam interação, diálogo e experiências concretas de convivência social.

A implementação da educação socioemocional demanda planejamento, capacitação docente, flexibilidade curricular, sensibilização cultural, atenção às diferenças individuais e uso equilibrado da tecnologia. Superar esses desafios é essencial para garantir que a abordagem não se limite a experiências pontuais, mas se torne parte integral do processo educativo, promovendo o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos de forma consistente e sustentável.

A educação socioemocional, para além de um conceito em voga, é uma necessidade real diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que marcam o século XXI. Os alunos de hoje enfrentam pressões distintas, lidam com excesso de informação e vivem em contextos cada vez mais diversos. Nesse cenário, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento acadêmico e assume também o papel de formar cidadãos capazes de gerir as próprias emoções, relacionar-se de forma saudável e atuar de maneira ética na sociedade.

Um dos pontos centrais dessa abordagem é a valorização da empatia, que permite compreender o outro em sua singularidade. Trabalhar esta competência desde cedo contribui para ambientes escolares mais inclusivos, diminuindo conflitos, fortalecendo vínculos e criando uma cultura de respeito mútuo. Além disso, competências como autogestão, resiliência e pensamento crítico tornam-se ferramentas indispensáveis não apenas para o sucesso escolar, mas para a vida como um todo.

É importante destacar que a implementação de programas socioemocionais não deve ser vista como um acréscimo ou carga extra para professores e alunos. Pelo contrário, deve estar integrada ao currículo de maneira transversal, aparecendo em diferentes disciplinas e atividades cotidianas. Assim, a matemática pode explorar a cooperação em trabalhos de grupo, a literatura pode abrir espaço para reflexões sobre sentimentos e dilemas humanos, e até a educação física pode trabalhar aspectos como espírito de equipa e superação de frustrações.

Outro ponto essencial é a participação da comunidade escolar como um todo. Famílias, gestores e até mesmo funcionários da escola precisam estar envolvidos nesse processo. Quando todos falam a mesma linguagem e compreendem a importância do desenvolvimento socioemocional, os resultados tornam-se mais consistentes e duradouros. A parceria entre escola e família, por exemplo, reforça práticas de escuta ativa, diálogo e respeito dentro e fora da sala de aula.

Do ponto de vista do professor, a capacitação contínua é indispensável. Não basta apenas fornecer materiais didáticos ou metodologias prontas. É preciso que o docente se sinta preparado emocionalmente e tenha espaço para refletir sobre a sua própria prática e as suas emoções. Afinal, ensinar competências socioemocionais exige que o educador também as vivencie, tornando-se um exemplo vivo para os seus alunos.

A avaliação dessas competências é outro desafio importante. Diferentemente do conhecimento acadêmico tradicional, as habilidades socioemocionais não se medem em testes de múltipla escolha ou exames padronizados. Avaliar empatia, autocontrolo ou colaboração exige observação atenta, feedback construtivo e acompanhamento ao longo do tempo. Isso implica uma mudança de paradigma, onde o foco deixa de ser apenas a nota e passa a incluir o crescimento pessoal de cada estudante.

A tecnologia, quando bem utilizada, pode ser uma grande aliada nesse processo. Plataformas digitais, jogos educativos e até aplica-

ções de meditação guiada podem apoiar o desenvolvimento emocional dos alunos. No entanto, é fundamental que esse uso seja equilibrado, evitando excessos que levem à dependência ou ao isolamento. A prioridade deve ser sempre a experiência humana e a interação genuína.

Outro aspeto que merece atenção é a diversidade cultural presente nas salas de aula. Em sociedades cada vez mais plurais, os programas socioemocionais precisam ser sensíveis às diferentes realidades dos alunos. Isso significa adaptar linguagens, exemplos e estratégias, garantindo que todos se sintam representados e respeitados. A educação socioemocional só é efetiva quando promove inclusão verdadeira.

Além disso, é necessário considerar o impacto a longo prazo. A formação socioemocional não deve ser vista como uma moda passageira, mas como um investimento para o futuro. Jovens emocionalmente equilibrados e socialmente conscientes têm mais condições de enfrentar os desafios do mercado de trabalho, de construir relações saudáveis e de contribuir para sociedades mais justas e solidárias.

Por fim, é importante reforçar que a educação socioemocional não substitui o ensino de conteúdos acadêmicos, mas complementa-o. A combinação entre conhecimento cognitivo e competências emocionais é o que possibilita o desenvolvimento integral do ser humano. Alunos que aprendem a lidar com frustrações, a gerir conflitos e a respeitar a diversidade tornam-se adultos mais preparados para os desafios da vida.

Em síntese, investir em educação socioemocional é investir em humanidade. É reconhecer que aprender vai além de decorar fórmulas ou datas históricas; trata-se de formar indivíduos completos, capazes de sentir, pensar e agir de forma consciente e responsável. O caminho é longo, mas os frutos são inestimáveis: escolas mais acolhedoras, alunos mais felizes e sociedades mais harmoniosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação socioemocional apresenta-se como ferramenta indispensável para o desenvolvimento integral do aluno, indo além da mera transmissão de conteúdos acadêmicos. Ao trabalhar competências emocionais, sociais e comportamentais, a escola contribui para que crianças e adolescentes compreendam e gerenciem suas emoções, estabeleçam relações saudáveis, tomem decisões responsáveis e enfrentem desafios de maneira equilibrada e consciente.

Os benefícios da educação socioemocional abrangem diversas dimensões do desenvolvimento humano, incluindo desempenho acadêmico, bem-estar psicológico, convivência social e autonomia. Quando integrada ao currículo e às práticas pedagógicas, promovendo também a participação da família e da comunidade, ela potencializa o aprendizado, fortalece vínculos sociais e prepara os alunos para atuar de maneira ética e responsável na sociedade.

Entretanto, a implementação da educação socioemocional enfrenta desafios significativos, como a formação de professores, a sobrecarga curricular, a resistência cultural e as diferenças socioeconômicas entre os alunos. Superar esses obstáculos exige planejamento estratégico, sensibilização dos envolvidos e criação de uma cultura escolar que valorize tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional e social.

Em síntese, a educação socioemocional deve ser entendida como componente central da formação integral, capaz de formar indivíduos críticos, autônomos e socialmente engajados. Seu sucesso depende da articulação entre escola, família e comunidade, consolidando uma educação que prepara os alunos para os desafios da vida contemporânea de forma equilibrada e responsável.

REFERÊNCIAS

CASEL. Framework for systemic social and emotional learning. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

SCHARMER, Otto. Presencing: aprender da

futura fonte da ação. São Paulo: Cultrix, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZINS, Joseph E.; WEISSBERG, Roger P.; WANG, Margaret C.; WALBERG, Herbert J. Building academic success on social and emotional learning: what does the research say? New York: Teachers College Press, 2004.

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a abordagem da temática indígena na Educação Infantil, refletindo sobre os desafios impostos pelos estereótipos históricos e culturais e apresentando propostas pedagógicas fundamentadas na Lei nº 11.645/2008 e no Currículo da Cidade: Povos Indígenas (SME-SP, 2019). A análise baseia-se também no texto de Juliana Latini (2021) sobre o ensino da história e cultura indígena na Educação Infantil, além de materiais de apoio utilizados em formações docentes. O estudo parte da constatação de que a escola, ao longo da história, contribuiu para a reprodução de imagens estigmatizadas dos povos originários, representados de forma genérica, folclorizada e restrita ao passado. Defende-se que a Educação Infantil deve ser espaço privilegiado para a desconstrução desses imaginários, por meio de práticas lúdicas, sensoriais e significativas, que deem visibilidade aos "indígenas reais", reconhecidos como sujeitos contemporâneos, diversos e produtores de conhecimento. A partir dessa perspectiva, propõem-se práticas pedagógicas que valorizem a música, a oralidade, a arte e a relação com a natureza, elementos constitutivos da cosmovisão indígena. Por fim, enfatiza-se o protagonismo de autores e intelectuais indígenas no processo educativo, como Daniel Munduruku, Cristino Wapichana, Márcia Kambeba e Ailton Krenak, cujas produções dialogam com a infância e a formação de educadores e educadoras. O trabalho busca contribuir para o fortalecimento de uma educação antirracista, decolonial e inclusiva, em consonância com o Currículo da Cidade de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Povos Indígenas. Estereótipos. Currículo. Lei 11.645/2008.

ABSTRACT
This article aims to analyze the approach to the indigenous theme in Early Childhood Education, reflecting on the challenges imposed by historical and cultural stereotypes and presenting pedagogical proposals based on Law 11.645/2008 and the City Curriculum: Indigenous Peoples (SME-SP, 2019). The analysis is also based on Juliana Latini's (2021) text on teaching indigenous history and culture in Early Childhood Education, in addition to support materials used in teacher training. The study starts from the observation that the school, throughout history, contributed to the reproduction of stigmatized images of indigenous peoples, represented in a generic, folklorized way and restricted to the past. It argues that Early Childhood Education should be a privileged space for the deconstruction of these imaginaries, through playful, sensory and meaningful practices that make "real indigenous people" visible, recognized as contemporary, diverse and knowledge-producing subjects. From this perspective, pedagogical practices are proposed that value music, orality, art and the relationship with nature, constitutive elements of the indigenous worldview. Finally, the protagonism of indigenous authors and intellectuals in the educational process is emphasized, such as Daniel Munduruku, Cristino Wapichana, Márcia Kambeba and Ailton Krenak, whose productions dialogue with childhood and teacher training. The work seeks to contribute to the strengthening of an anti-racist, decolonial and inclusive education, in line with the São Paulo City Curriculum.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Indigenous Peoples. Stereotypes. Curriculum. Law 11.645/2008.

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural constitui elemento fundante da identidade nacional brasileira. Entre os grupos formadores, os povos indígenas ocupam lugar central, não apenas por sua presença milenar no território, mas também pelas contribuições históricas, linguísticas, culturais e ambientais. Entretanto, a imagem construída sobre esses povos ao longo do tempo foi marcada por estereótipos e generalizações, frequentemente asso-

ciando-os a atraso, primitivismo ou exotismo.

Na escola, tais representações foram reproduzidas de maneira acrítica, seja por livros didáticos, seja por práticas pedagógicas pontuais e descontextualizadas. Como observa Latini (2021, p. 13), "ao pensarmos a figura de um 'índio' do Brasil, o que nos vem em mente, em geral, é um 'índio' de tanga, cocar, arco e flecha, vivendo numa oca, em tribo, no meio da floresta". Esse imaginário congela os indígenas em um passado distante e nega sua presença contemporânea.

Com a promulgação da Lei 11.645/2008, tornou-se obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar. Essa legislação representa um marco na luta por uma educação antirracista e inclusiva, mas sua implementação ainda enfrenta resistências e desafios.

No contexto da Educação Infantil, a questão assume relevância particular. Crianças entre dois e cinco anos estão em processo intenso de construção de identidades, de valores e de percepções sobre o outro. É nesse período que o contato com narrativas plurais pode desconstruir preconceitos e ampliar horizontes culturais.

Diante desse cenário, este artigo busca refletir sobre os "indígenas reais" na Educação Infantil, destacando a necessidade de superar estereótipos e apontando propostas pedagógicas baseadas em documentos oficiais, legislações e produções acadêmicas e literárias indígenas. 2. Marco legal: a Lei nº 11.645/2008 e seus desdobramentos na Educação Infantil

A promulgação da Lei nº 11.645/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), representou um marco relevante no cenário educacional brasileiro. Ao introduzir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todos os níveis da educação básica, incluindo a Educação Infantil, essa legislação buscou corrigir uma invisibilidade histórica que marginalizou esses grupos nos currículos oficiais.

No artigo 26-A da LDB, que formaliza essa obrigatoriedade, destaca-se a necessidade de se estudar, de forma ampla, as contribuições dos povos negros e indígenas para a formação da sociedade brasileira, considerando não apenas aspectos históricos, mas também sociais, econômicos e políticos. Contudo, é fundamental compreender que a promulgação da lei não foi suficiente para garantir a sua eficácia.

Como aponta Latini (2021), que destaca a pluralidade dos povos indígenas — com cerca de 305 etnias e aproximadamente 274 línguas — é imprescindível que as práticas pedagógicas não se limitem a uma apresentação superficial de um "índio genérico". A diversidade concreta e concreta deve ser valorizada, promovendo o contato com narrativas que respeitam as especificidades culturais e linguísticas. Essa perspectiva é igualmente reforçada pelo Currículo da Cidade: Povos Indígenas (2019), que evidencia que a noção de "índio" é uma construção colonial que uniformizou milhares de povos diversos, apagando suas identidades.

A Lei 11.645/2008 deve ser compreendida não apenas como uma norma legal, mas como um instrumento de justiça curricular e de combate ao racismo estrutural. Sua aplicação na Educação Infantil exige a elaboração e implementação de práticas pedagógicas que promovam o contato genuíno das crianças com diferentes narrativas, incentivando valores de alteridade, respeito e reconhecimento à diversidade cultural, essenciais para uma educação democrática e inclusiva. A superação da invisibilização histórica e a promoção do pluralismo cultural só podem ser alcançadas por meio da articulação entre políticas públicas eficientes, formação continuada de educadores e uma abordagem crítica e fundamentada em sala de aula.

CURRÍCULO DA CIDADE POVOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE

O Currículo da Cidade: Povos Indígenas – Orientações Pedagógicas (1ª ed., 2019), publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, constitui-se em um marco importante para a consolidação de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento e a valorização dos povos originários no âmbito escolar. Diferentemente de documentos institucionais anteriores, elaborados majoritariamente por especialistas não indígenas, este material foi redigido por dois intelectuais indígenas: Daniel Munduruku,

do povo Munduruku, e Cristino Wapichana, do povo Wapichana.
Tal característica confere ao documento um caráter pioneiro, pois rompe com a lógica hegemônica que historicamente silenciou as vozes indígenas, relegando-as ao papel de objeto de estudo, em vez de reconhecê-las como sujeitos epistêmicos e produtores de conhecimento. Essa autoria indígena expressa, portanto, um movimento decolonial no campo educacional, ao deslocar a narrativa do ponto de vista colonizador para a perspectiva dos próprios povos originários.

O objetivo central da obra é promover uma educação antirracista, capaz de desconstruir estereótipos historicamente difundidos sobre os povos indígenas e de valorizar sua diversidade cultural, social e linguística. Como salientam os autores, a utilização do termo "índio", por séculos presente nos discursos escolares e nos livros didáticos, funcionou como um instrumento de apagamento e homogeneização, reduzindo a pluralidade de mais de mil povos distintos a uma identidade genérica e estigmatizada (SÃO PAULO, 2019, p. 14-17).

Assim, o documento propõe a substituição dessa designação pela afirmação da identidade indígena, vinculada a pertencimentos específicos, como os povos Guarani, Kaingang, Munduruku, entre outros, que possuem modos de vida singulares e contemporâneos.
Marcadamente decolonial, o currículo supracitado apresenta uma ruptura com a "história única" que historicamente marginalizou os povos originários, incentivando professores e estudantes a compreenderem os indígenas como sujeitos históricos ativos, inseridos tanto nas aldeias quanto nos contextos urbanos.
Portanto, o pioneirismo do Currículo da Cidade: Povos Indígenas reside não apenas em sua autoria indígena, mas também em seu compromisso político-pedagógico de fundamentar uma educação democrática e decolonial, que se pauta no respeito à diferença e na luta contra todas as formas de racismo. Trata-se de um documento que reafirma a escola como espaço estratégico para a construção de uma sociedade plural e justa, em que os povos indígenas sejam reconhecidos em sua dignidade e diversidade.
O material é dividido em cinco partes e apresenta reflexões conceituais, históricas e pedagógicas, além de sugestões de atividades, denominadas "Criando Piolhos", voltadas especialmente para a prática em sala de aula.
Logo na introdução, Daniel Munduruku destaca a importância das palavras e da forma como moldam percepções sobre os povos indígenas:

"...as palavras têm um poder enorme de moldar as mentes das pessoas. Elas servem para alçar, elevar, dignificar ao mesmo tempo que podem detonar, humilhar e desqualificar pessoas, povos, grupos, civilizações" (SÃO PAULO, 2019, p. 14).

Essa observação evidencia que o combate aos estereótipos começa pelo vocabulário utilizado na escola. Expressões como "índio" ou "tribo" carregam heranças coloniais e reducionistas, que devem ser substituídas por "povos indígenas" e pelos nomes específicos de cada povo.
Outro aspecto relevante do documento é a ênfase na presença contemporânea dos povos indígenas. Ao contrário da visão de que os indígenas pertencem ao passado, o currículo afirma que eles estão presentes nas cidades, inclusive em São Paulo:

"Os povos indígenas estão por aqui buscando traçar um caminho para manter suas culturas apesar de tantas dificuldades e incompreensão por que ainda passam. No entanto, mantêm viva sua dignidade mostrando que é possível outro caminho de convivência e respeito com a natureza e com as pessoas que as cercam no contexto urbano em que vivem" (SÃO PAULO, 2019, p. 87).

Tal perspectiva amplia a compreensão da realidade indígena, aproximando-a do cotidiano das crianças que vivem em centros urbanos. Nesse sentido, desconstrói-se o imaginário de que povos indígenas vivem apenas em florestas distantes, isolados do mundo contemporâneo e que por serem "povos da floresta" não podem acessar, usufruir e utilizar de tecnologia, por exemplo.

Além da discussão conceitual e histórica, o Currículo da Cidade Povos Indígenas apresenta propostas pedagógicas concretas. Inspirando-se em narrativas indígenas, o documento propõe atividades que favorecem a sensibilidade, a oralidade e a observação da natureza. Por exemplo, na seção "Um avô no meio do caminho", relata-se a importância da escuta e da aprendizagem com a natureza, propondo práticas que valorizem o silêncio e a contemplação como formas de educação (SÃO PAULO, 2019, p. 11-12).

Essa abordagem dialoga com a perspectiva defendida por Márcia Kambeba, indígena do povo Omágua/Kambeba, segundo a qual a educação na aldeia valoriza as experiências cotidianas como fonte de saber: "na aldeia, tudo se traduz em ensinamento: a remada, por exemplo, é a aula mais gostosa que as crianças têm, seguida do banho de rio. Ouvir as vozes da floresta é a aula primeira" (KAMBEBA, 2020, apud LATINI, 2021, p. 15).
Ao trazer tais contribuições, o currículo paulistano não apenas orienta as educadoras e os educadores, mas também fortalece a visão de que a Educação Infantil pode e deve ser espaço de diálogo intercultural.

ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença indígena na Educação Infantil ainda enfrenta sérios entraves relacionados à perpetuação de estereótipos e preconceitos. Esses obstáculos se manifestam tanto no imaginário popular quanto nos próprios materiais pedagógicos e práticas escolares. Historicamente, a escola brasileira não apenas silenciou as culturas indígenas, mas também reforçou representações distorcidas.
Latini (2021) observa que, por muito tempo, a figura do indígena foi reduzida a caricaturas cristalizadas no período colonial. Para ela, ainda hoje, muitas crianças e mesmo professores, ao pensarem na palavra "índio", visualizam uma imagem homogênea:

"Ao fazermos um exercício de pensar a figura de um 'índio' do Brasil, o que nos vem em mente, em geral, é um 'índio' de tanga, cocar, arco e flecha, pinturas corporais, vivendo numa oca, em tribo, no meio da floresta" (LATINI, 2021, p. 13).

Esse imaginário estereotipado invisibiliza a diversidade de povos indígenas e reforça uma visão folclorizada, que os coloca como pertencentes ao passado. Em muitos casos, essa construção é alimentada pela forma como a temática é trabalhada na escola, restrita a datas comemorativas como o "Dia do Índio", sem um aprofundamento crítico.
Daniel Munduruku (1996), intelectual e escritor indígena, denuncia o peso simbólico do termo "índio". Em sua obra Histórias de Índio, ele relata como o uso da palavra esteve associado a preconceitos e ofensas, sobretudo durante sua infância. Segundo ele:

"O termo 'índio' carrega bastante preconceito e pode parecer uma ofensa grave. Não existe o 'índio brasileiro', mas uma grande diversidade cultural. O termo 'índio' reproduz uma falha dos europeus quando chegaram em nosso continente e pensaram ter chegado às Índias" (MUNDURUKU, 1996, apud LATINI, 2021, p. 11).

Esse exemplo revela como a própria escola, espaço de socialização e aprendizado, muitas vezes funcionou como local de discriminação e exclusão. O episódio narrado por Munduruku mostra que, ainda criança, era isolado nas brincadeiras e tratado como diferente de forma negativa, chegando a desejar não ter nascido indígena.
O Currículo da Cidade: Povos Indígenas (2019) reforça essa crítica ao apontar que a categoria "índio" é uma construção colonial que serviu para homogeneizar centenas de povos distintos:

"Durante muito tempo aprendemos a chamar os primeiros habitantes do Brasil de índios. Essa palavra colocava em uma única categoria cerca de mil povos com culturas bastante diferentes entre si; encobria mil e cem línguas distintas e nelas visões de mundo únicas" (SÃO PAULO, 2019, p. 14).

Nesse sentido, o documento defende a substituição do termo por "povos indígenas", ressaltando sempre o pertencimento específico a cada povo, como Guarani, Xavante, Munduruku, Yanomami, entre tantos outros.

Outro estereótipo amplamente disseminado é o da "perda de autenticidade". Muitos ainda acreditam que indígenas que utilizam roupas ocidentais, frequentam universidades ou vivem em áreas urbanas deixam de ser indígenas. O currículo da SME-SP, contudo, desconstrói essa ideia ao destacar que a identidade indígena não se perde com o contato cultural, mas se reafirma na continuidade de tradições, línguas e pertencimentos (SÃO PAULO, 2019, p. 24-25).

Essa discussão é essencial na Educação Infantil, pois crianças pequenas frequentemente manifestam questionamentos espontâneos sobre diferenças culturais. Se a educadora e o educador não estiverem preparados para lidar com esses questionamentos, pode reforçar preconceitos em vez de desconstruí-los.

A desconstrução de estereótipos em relação aos povos indígenas na Educação Infantil exige uma aproximação autêntica e profunda com a cultura indígena. O contato com "indígenas reais", seja por meio de obras produzidas por intelectuais indígenas ou do diálogo direto em espaços educativos, possibilita romper com representações estereotipadas e superficiais que ainda persistem no imaginário social. Essa experiência não apenas humaniza e torna visíveis as culturas indígenas contemporâneas, mas também estimula uma aprendizagem significativa que vai além do formalismo curricular. Ao incorporar vozes indígenas genuínas nos processos educacionais, promove-se um ambiente de respeito e valorização da diversidade cultural, essencial para a formação de crianças críticas e sensíveis às diferenças. Dessa forma, a prática educativa torna-se um espaço de resistência aos preconceitos históricos, criando possibilidades concretas de reconhecimento, inclusão e afirmação das identidades indígenas desde os primeiros anos escolares. Assim, ao reconhecer o protagonismo indígena, abre-se espaço para que as crianças compreendam a pluralidade dos povos e aprendam a valorizar a diferença como riqueza.

Por fim, cabe destacar que o combate aos estereótipos não é apenas uma questão de conteúdo curricular, mas de postura pedagógica. A professora e o professor devem assumir uma prática reflexiva, aberta ao diálogo e à revisão crítica de suas próprias concepções.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE

A Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço fundamental para moldar valores, conhecimentos e a percepção do mundo das crianças, o que torna imperativo que as práticas pedagógicas nela inseridas sejam sensíveis e conectadas às realidades culturais dos povos indígenas. Com a obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008 e as orientações do Currículo da Cidade: Povos Indígenas (SME/SP, 2019), cabe aos educadores ir além da mera inclusão formal desses conteúdos: é essencial que as crianças tenham a oportunidade real de conhecer os "indígenas reais" — pessoas e culturas vivas, atuais e multifacetadas — superando os estereótipos cristalizados no imaginário social que muitas vezes prejudica esses povos a imagens simplificadas e estáticas.

Essa diversidade, expressa nas centenas de etnias e línguas precisa ser apresentada de forma lúdica e sensorial para garantir a compreensão e valorização sincera. O reconhecimento, como reforçar o Currículo da Cidade, de que não existem "índios" homogêneos, mas uma pluralidade de povos com histórias e culturas próprias, direcionado para a necessidade urgente de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem essa multiplicidade, tornando o aprendizado significativo e respeitoso. Assim, a Educação Infantil transforma-se num espaço privilegiado para consolidar o respeito à diversidade cultural, fomentando a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva desde os primeiros anos de vida.

Nesse sentido, algumas propostas pedagógicas podem ser destacadas:

- Narrativas orais e literatura indígena

A oralidade, enquanto prática central nas culturas indígenas, oferece um recurso pedagógico inestimável na Educação Infantil para o desenvolvimento integral das crianças. A contação de histórias vai muito além do simples entretenimento: constitui um meio para transmitir valores, cosmologias e modos de vida que ajudam as crianças a compreenderem o mundo a partir de pers-

pectivas plurais e culturalmente diversas.
Ao trazer autores indígenas como Daniel Munduruku e Cristino Wapichana para o espaço escolar, promove-se o acesso a narrativas legítimas e vivas, fomentando não só o gosto pela leitura, mas também a construção de uma identidade cultural mais ampla e respeitosa. Essa prática educacional não apenas respeita a faixa etária e o desenvolvimento infantil, mas posiciona o educador e a educadora como mediadores entre os mundos culturais, possibilitando uma aprendizagem significativa e uma aproximação real com os "indígenas reais". A valorização dessas narrativas contribui para a desconstrução de estereótipos e para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade cultural desde os primeiros anos da educação formal.
Daniel Munduruku, em obras como Histórias de Índio (1996) e Meu avô Apolinário (2000), apresenta narrativas que dialogam com crianças, preservando elementos da cultura oral indígena. Tais materiais podem ser utilizados nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, respeitando a faixa etária e incentivando o gosto pela leitura.
- Música, dança e brincadeiras tradicionais
As brincadeiras tradicionais indígenas desempenham um papel fundamental na Educação Infantil, indo além do simples entretenimento para se tornarem instrumentos de transmissão cultural e socialização comunitária. Resgatar jogos como corridas, brincadeiras de roda e atividades ligadas à natureza contribui para fortalecer a coletividade e a cooperação entre as crianças, valores essenciais nas culturas indígenas.
O Currículo da Cidade sugere a valorização de expressões culturais indígenas, como cantos e danças. Essas práticas podem ser incorporadas ao cotidiano da Educação Infantil, aproximando as crianças de ritmos, sonoridades e movimentos corporais diferentes daqueles a que estão habituadas.
Como exemplo, destacam-se os cantos Guarani, acompanhados do uso de instrumentos como o maracá e a flauta. Além do aspecto musical, a atividade pode envolver a observação da relação entre música e espiritualidade, reforçando a noção de que arte e vida se entrelaçam na cosmovisão indígena.
Ao incorporar essas práticas no ambiente escolar, rompe-se com a valorização exclusiva dos brinquedos industrializados, ampliando-se o repertório lúdico das crianças e promovendo uma compreensão mais profunda e diversificada de formas de brincar. Essa valorização da diversidade lúdica não apenas respeita as tradições culturais, mas também favorece o desenvolvimento integral das crianças, estimulando habilidades motoras, sociais e cognitivas em contextos plurais e inclusivos. Portanto, a reinserção das brincadeiras tradicionais na Educação Infantil representa um passo significativo para a construção de uma educação culturalmente sensível e comprometida com a valorização das identidades indígenas.
- Artes visuais e grafismos indígenas
As artes visuais constituem outro caminho potente de valorização das culturas indígenas na Educação Infantil. O uso de grafismos indígenas, como os Kadiweu e os Marubo, pode inspirar atividades de pintura, desenho e produção artística das crianças.
O Currículo da Cidade enfatiza que tais grafismos não são meros enfeites, mas carregam significados culturais e espirituais (SÃO PAULO, 2023, p. 30). Assim, ao propor às crianças a experimentação desses traços e padrões, o professor deve contextualizar sua origem e importância.
Essa prática possibilita às crianças desenvolver sensibilidade estética, percepção de formas e cores, além de ampliar seu repertório cultural.
- Relação com a natureza e saberes ambientais

Outro eixo fundamental é a valorização da relação dos povos indígenas com a natureza. O currículo paulistano destaca que "a floresta é lugar de aprendizado, onde as crianças aprendem a ouvir os sons, a observar as transformações, a respeitar os ciclos da vida" (SÃO PAULO, 2023, p. 22).

Márcia Kambeba (2020) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que "na aldeia, tudo se traduz em ensinamento: a remada, o banho de rio, ouvir as vozes da floresta" (apud LATINI, 2021, p. 15).
Na Educação Infantil, essa concepção pode ser trabalhada por meio de atividades ao ar livre, hortas escolares, observação de

plantas, animais e fenômenos climáticos. A intenção é cultivar nas crianças o senso de pertencimento à natureza, em oposição à lógica consumista e predatória.

- Identidade, diversidade e pertencimento

As práticas pedagógicas voltadas para a valorização da identidade e da diversidade na Educação Infantil têm papel essencial na formação de sujeitos críticos e conscientes de seu lugar no mundo. Reconhecer que cada criança traz consigo uma história, um nome e um contexto familiar singular é reconhecer também que a educação deve acolher essas individualidades como parte constitutiva de um processo coletivo de aprendizagem. Essa compreensão abre espaço para um diálogo intercultural, especialmente quando se estende à valorização das múltiplas identidades dos povos indígenas, que não podem ser limitadas a estereótipos homogêneos ou representações folclorizadas.

Ao promover atividades que fortaleçam o sentimento de pertencimento, como o compartilhamento dos significados dos nomes e de suas origens, os educadores criam oportunidades para que as crianças desenvolvam empatia e respeito pelas diferenças. Nesse processo, a comparação com nomes indígenas e seus vínculos ancestrais e naturais oferece uma possibilidade concreta de ampliar o olhar sobre as formas de se compreender e nomear o mundo. Essa abordagem pedagógica contribui não apenas para o desenvolvimento identitário das crianças, mas também para a construção de uma consciência coletiva que valoriza a diversidade enquanto elemento estruturante de uma sociedade plural.

Dessa forma, inserir práticas que relacionam identidade, diversidade e pertencimento na Educação Infantil é afirmar uma perspectiva decolonial do ensino — uma educação que reconhece e respeita matrizes culturais distintas, rompe com a lógica de centralização cultural e fortalece os laços comunitários desde os primeiros anos de vida escolar.

O PROTAGONISMO INDÍGENA NO CAMPO EDUCACIONAL

Nos últimos anos, tem crescido o protagonismo indígena na produção de conhecimento, seja no campo acadêmico, seja no literário e artístico. Esse movimento rompe com a tradição colonial que sempre tratou os povos indígenas como objeto de estudo, não como sujeitos produtores de saber.

A exemplo de ações no campo educacional sobre o compromisso com a valorização das histórias e culturas dos povos originários, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo conta em seu calendário escolar com a ação do Leituraço! no Agosto Indígena, onde são realizadas atividades diversificadas (projetos, leituras, mostras culturais, teatros, visitas técnicas, exposições, palestras, etc.) durante o mês de agosto que reforçam a importância de integrar a temática indígena ao currículo escolar e à formação dos educadores ao longo de todo o ano. Nas ações destes projetos de leitura e promoção da literatura indígena, autores como Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Cristino Wapichana e Márcia Kambeba têm se destacado, oferecendo narrativas que dialogam com a infância, a formação de professores e professoras e a sociedade em geral. Introduzir na escola autores e autoras indígenas não é apenas uma questão de representatividade ou de cumprimento da legislação, mas de epistemologia e reparação histórica. Ao ler e ouvir seus textos, entramos em contato com uma visão de mundo própria, marcada pela oralidade, pelo respeito à natureza e pela coletividade, ampliando a compreensão da história do povo brasileiro e promovendo justiça curricular para a garantia de direitos de todos os estudantes e de todas as estudantes.

Esse protagonismo é essencial também para a Educação Infantil. O contato das crianças com livros de autores indígenas garante que as narrativas sejam apresentadas de forma legítima, não distorcida por olhares externos. Cristino Wapichana, por exemplo, em A onça e o fogo (2008), apresenta uma fábula que pode ser trabalhada na Educação Infantil de forma lúdica, ao mesmo tempo em que aproxima os pequenos de cosmologias indígenas.

Outro destaque é Ailton Krenak, liderança indígena e pensador reconhecido, cuja obra Ideias para adiar o fim do mundo (2019) tem sido amplamente utilizada em espaços de formação docente. Embora escrita para o público adulto, suas reflexões sobre a crise ambiental e a importância da espiritualida-

de indígena oferecem subsídios fundamentais para pensar práticas educativas conectadas à sustentabilidade.

Já Márcia Kambeba (2020) traz uma visão poética e pedagógica da educação na aldeia, destacando que "a floresta é a primeira escola" e que "os sons da natureza são os primeiros professores" (apud LATINI, 2021, p. 15).

O reconhecimento do protagonismo indígena implica também a valorização da presença indígena em espaços urbanos, em universidades e em políticas públicas. O Currículo da Cidade enfatiza que muitos povos indígenas vivem hoje em São Paulo, tanto em aldeias como em bairros periféricos (SÃO PAULO, 2019, p. 84). Essa informação é crucial para as crianças compreenderem que os indígenas não pertencem ao passado, mas estão vivos, atuantes e contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a presença dos indígenas reais na Educação Infantil destaca a necessidade premente de superar os estereótipos históricos que ainda permeiam o ambiente escolar e de implementar práticas pedagógicas eficazes inclusivas. Alinhada aos dispositivos da Lei nº 11.645/2008 e às orientações do Currículo da Cidade: Povos Indígenas (2019), esta perspectiva demanda uma postura crítica e consciente por parte dos educadores e educadoras, capazes de transformar a Educação Infantil em um espaço democrático de diálogo intercultural.

Os desafios educacionais enfrentados historicamente, que relegaram os povos indígenas a representações distorcidas e folclóricas, devem ser enfrentados por uma educação que valorize a diversidade e aprofunde o conhecimento sobre as culturas e histórias indígenas.

Nesse sentido, as propostas pedagógicas adotadas — que englobam narrativas orais, literatura indígena, música, dança, brincadeiras, artes visuais, grafismos, contato com a natureza e valorização das identidades — ilustram as propostas de um trabalho significativo e lúdico com essa temática.

Mais do que a mera transmissão de conteúdos, torna-se imperativo reconhecer os povos indígenas como sujeitos contemporâneos e produtores ativos de saberes, cujas vozes e produções não podem ser marginalizadas. A presença destacada de autores indígenas como Daniel Munduruku, Cristino Wapichana, Ailton Krenak e Márcia Kambeba sinalizando a importância do protagonismo indígena no processo educativo desde as etapas iniciais da aprendizagem, garantindo a escuta e o respeito às suas perspectivas.

Finalmente, a inserção da temática indígena na Educação Infantil deve ser compreendida como uma oportunidade eficaz para formar crianças críticas, sensibilizadas para a diversidade cultural brasileira e comprometidas com a construção de uma sociedade plural, justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.

KAMBEBA, Márcia. Saberes da floresta. Manaus: Editora Valer, 2020.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LATINI, Juliana. O ensino de história e cultura indígena na Educação Infantil. Escola Fórum Cultural, 2021. Disponível em: https://blog.forumcultural.com.br/o-ensino-de-hist%C3%B3riae-cultura-ind%C3%ADgenana-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.

MUNDURUKU, Daniel. Histórias de Índio. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

MUNDURUKU, Daniel. Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da memória. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Povos Indígenas – Orientações Pedagógicas. 1. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

WAPICHANA, Cristino. A onça e o fogo. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA CRIANÇAS

NEIDE ALMEIDA DA SILVA

RESUMO: A educação ambiental para crianças deve atuar para formar cidadãos críticos e participativos, orientando-se para a comunidade. Isso significa incentivar cada um de vocês a participar ativamente da resolução dos problemas que existem no seu próprio contexto, levando em conta as realidades específicas de onde vivem. O ser humano e o meio ambiente estão intimamente relacionados.Quando as pessoas causam danos à natureza, surgem problemas ambientais que trazem consequências negativas. Esses danos provocam mudanças prejudiciais para o meio ambiente, muitas vezes irreversíveis, afetando a saúde de todos os seres vivos. Nesse processo, a criança é o protagonista da sua formação, tornando-se sujeito dos seus direitos e deveres no desenvolvimento sustentável. Isso quer dizer que não são apenas estudantes, mas também agentes capazes de transformar a realidade ao seu redor por meio da consciência ambiental e da ação responsável.
Vamos juntos aprender e agir para proteger nosso planeta! Cada pequena atitude conta quando pensamos no futuro de todos.
Palavras-chave: Cidadania crítica; Participação comunitária; Relação ser humano-meio ambiente; Problemas ambientais; Danos ambientais; Sustentabilidade; Direitos e deveres; Protagonismo infantil; Consciência ambiental; Ação responsável; Desenvolvimento sustentável.

ABSTRACT: Environmental education for children should aim to develop critical and participative citizens, with a focus on the community. This involves encouraging each child to actively engage in solving problems within their own context, considering the specific realities of where they live. Humans and the environment are closely interconnected. When people harm nature, environmental problems arise with negative consequences. These damages cause harmful changes to the environment, often irreversible, affecting the health of all living beings. In this process, the child is the protagonist of their own education, becoming aware of their rights and duties in sustainable development. This means they are not only students but also agents

capable of transforming their surroundings through environmental awareness and responsible action. Let us learn and act together to protect our planet! Every small action counts when we think about the future of all.
KEY-WORDS: Critical citizenship; Community participation; Human-environment relationship; Environmental problems; Environmental damage; Sustainability; Rights and duties; Child protagonism; Environmental awareness; Responsible action; Sustainable development.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentarei a importância de conscientizar as crianças sobre o conceito de educação ambiental. Para isso, começaremos explicando de forma simples o que é o meio ambiente, utilizando uma linguagem acessível para o público infantil.
O meio ambiente é tudo aquilo que está ao nosso redor: as árvores, o ar que respiramos, a água dos rios, os animais que vivem nas florestas e nos oceanos, a Terra onde corremos e brincamos, o sol que aquece e a chuva que molha as plantas. Todos esses elementos juntos formam um sistema essencial para a existência da vida no planeta.
É fundamental que as crianças compreendam que o meio ambiente precisa ser cuidado. Se não protegermos a natureza, o ar pode ficar poluído, a água dos rios contaminada, plantas e animais podem desaparecer, e isso pode afetar diretamente a nossa saúde.
Por isso, é tão importante que todos aprendam desde cedo a cuidar do meio ambiente, para garantir que a Terra continue sendo um lugar saudável e agradável para vivermos.
Além de compreender o que é o meio ambiente e a importância de cuidar dele, é fundamental que as crianças sejam protagonistas no processo de aprendizagem. Isso significa que elas não são apenas receptoras passivas de informações, mas agentes ativos

capazes de mudar sua realidade por meio de ações que adotam em seu cotidiano.
Na educação ambiental, as crianças recebem orientações como sujeitos de direitos e deveres; aprendem que têm o direito a um ambiente saudável, mas também a tem responsabilidade de proteger e preservar para si mesmos e para as futuras gerações. Esse protagonismo incentiva a participação consciente das crianças em ações que promovem o desenvolvimento sustentável, fortalecendo seu senso de pertencimento e compromisso com a sociedade onde vivem.
Dessa forma, a educação ambiental para crianças vai além da teoria, dá voz e vez para que cada estudante, promova uma consciência crítica e postura responsável diante dos desafios ambientais que enfrentamos atualmente.

2. DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E MUDANÇAS CLIMÁTICAS

Consumir de forma responsável significa fazer escolhas conscientes sobre o que e quanto compramos ou utilizamos, levando em conta os impactos ambientais, sociais e econômicos dessas decisões. Já o consumo inconsciente ou excessivo ocorre quando adquirimos bens e produtos sem refletir sobre sua real necessidade, muitas vezes incentivados por propagandas que estimulam o desejo por mais, resultando em desperdício e danos ao meio ambiente.
Um dos aspectos importantes para entendermos essa relação é o papel do
efeito estufa na manutenção da vida na Terra. A atmosfera é composta por uma mistura de gases, entre eles os gases de efeito estufa, que funcionam como o vidro de uma estufa: eles retêm parte da radiação solar e ajudam a manter a temperatura estável no planeta. Sem esse efeito natural, a Terra seria coberta de gelo e sofreria variações bruscas de temperatura, tornando a vida como conhecemos impossível.
No entanto, certas atividades humanas, como a queima de combustíveis fósseis, o desmatamento e o uso inadequado do solo para agropecuária, têm aumentado a concentração desses gases, intensificando o efeito estufa. Isso eleva a temperatura média do planeta, causando mudanças climáticas globais que afetam ecossistemas, saúde humana e recursos naturais.
Para combater o aquecimento global, é fundamental reduzir o consumo de combustíveis fósseis e apostar em fontes de energia limpa, como a solar e a eólica. Também é importante priorizar o transporte público, diminuir o desmatamento e estimular a produção e consumo locais.
O consumo exagerado é um hábito cultivado ao longo do tempo pela influência constante das campanhas publicitárias, que nos fazem desejar cada vez mais produtos. Para preservar os recursos naturais do planeta, pessoas, empresas e governos precisam fazer escolhas conscientes: selecionar produtos fabricados de forma ambientalmente responsável, avaliar os impactos do descarte no meio ambiente e buscar sempre uma boa relação entre preço, qualidade e sustentabilidade.
Consumir conscientemente envolve diminuir o uso de embalagens descartáveis, evitar o desperdício da água e da energia elétrica, reduzir a geração de resíduos por meio da reutilização e reciclagem, além de separar corretamente os

materiais para a coleta seletiva. É também refletir sobre nossos próprios hábitos diários para contribuir com um futuro mais equilibrado para todos.
Ser sustentável é uma necessidade para garantir um futuro melhor para o planeta e para as gerações futuras. O mundo enfrenta um grande desafio; os recursos naturais que usamos diariamente estão ficando escassos ; por isso é fundamental que haja conscientização desde criança para usar apenas o que realmente precisamos e deixar o planeta em boas condições para as próximas gerações. Esse cuidado com o meio ambiente é o que chamamos de
sustentabilidade. Além disso, o lixo que produzimos demora muito tempo para desaparecer na natureza; às vezes milhares de anos, e isso gera um problema enorme para o planeta. Para ajudar a diminuir esses impactos negativos, surgiu a teoria dos *5Rs da sustentabilidade*, que nos ensina a consumir de forma mais consciente e sem desperdícios. Vamos entender cada um deles:

2.1 REPENSAR

Este é o primeiro passo para a mudança. Consiste em refletir sobre nossos hábitos e práticas em relação ao meio ambiente. Quem nunca comprou algo por impulso, só porque estava barato ou porque alguém convenceu? Muitas vezes gastamos dinheiro à toa, usamos recursos naturais sem necessidade e ainda produzimos lixo desnecessário. Por isso, antes de consumir qualquer coisa, pergunte-se:
- Eu realmente preciso disso? Posso reutilizar algo que já tenho? Existe uma forma mais sustentável de comprar? Por exemplo; já pensou em comprar frutas e verduras em feiras locais ao invés do supermercado? Esses produtos costumam ter menos agrotóxicos, são mais baratos e você ainda ajuda os produtores da sua região. Outra ideia é compartilhar caronas com pessoas que moram perto de você para economizar combustível e reduzir a poluição.

2.2 REDUZIR

Depois de repensar nosso consumo, o próximo passo é reduzir a quantidade de produtos que utilizam muitos recursos naturais. Um exemplo claro é o plástico: ele demora centenas de anos para se decompor; alguns cientistas afirmam que ele praticamente não se decompõe. O plástico acumulado nos aterros sanitários e nos oceanos acaba prejudicando animais que podem se ferir ou até morrer por causa dele. Por isso; prefira produtos feitos de vidro ou alumínio, que são mais fáceis de reciclar. Evite roupas feitas de poliéster ou outros materiais derivados do petróleo. Reduzir significa consumir menos plástico e escolher alternativas mais sustentáveis para preservar a saúde do planeta e a nossa também.

2.3 RECUSAR

Recusar é dizer “não” aos produtos ou práticas que prejudicam o meio ambiente ou nossa saúde, podemos começar recusando:

Canudos plásticos no restaurante (leve seu próprio canudo reutilizável);

Sacolas plásticas no supermercado (use sacolas ecológicas);

Brindes descartáveis que acabam virando lixo. Por exemplo, quando for a um hotel, leve seu próprio shampoo e condicionador em embalagens maiores ao invés de aceitar aqueles mini frascos descartáveis que dificultam a reciclagem. Recusar significa consumir apenas aquilo que realmente precisamos e evitar produtos descartáveis ou prejudiciais.

2.4 REUTILIZAR

Reutilizar é dar uma vida nova para um produto antes de descartá-lo. Assim, criamos menos lixo e economizamos recursos naturais. Algumas ideias:

Use potes de vidro vazios para guardar alimentos ou objetos em casa;

Reaproveite sacolinhas plásticas dentro de casa ou leve-as ao supermercado para reutilizar no dia a dia;

Prefira comprar produtos em embalagens maiores para usar refis, diminuindo o lixo gerado. Ser criativo na reutilização ajuda muito a reduzir nosso impacto ambiental.

2.5. RECICLAR

Reciclar é transformar um produto usado em um novo produto, economizando água, energia e matéria-prima natural. Mas para isso funcionar bem, precisamos fazer o descarte correto do lixo: separar papel, plástico, vidro e metal para que eles possam ser coletados pela triagem e enviados à reciclagem. Assim, damos uma nova vida ao material usado e reduzimos o consumo dos recursos naturais do planeta.
Trazer os 5Rs da sustentabilidade para nossa rotina ,mostra que pequenas atitudes diárias fazem toda a diferença no cuidado com o meio ambiente. Além disso, essas práticas também ajudam na saúde da nossa família e economizam dinheiro. Sustentabilidade não é sobre abrir mão do conforto ou do consumo, mas sim sobre consumir com consciência, evitando desperdícios e cuidando do planeta para as próximas gerações.

3. OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS):

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que são uma lista de 17 prioridades globais adotadas pela Organização das Nações Uni-

das (ONU) e pelos países que a compõem.
A finalidade principal desses objetivos é erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir a prosperidade para todos.
Vamos ver quais são:

1. Erradicação da pobreza;
2. Fome zero e agricultura sustentável;
3. Saúde e bem-estar;
4. Educação de qualidade;
5. Igualdade de gênero;
6. Água potável e saneamento;
7. Energia limpa e acessível;
8. Trabalho decente e crescimento econômico;
9. Indústria, inovação e infraestrutura;
10. Redução das desigualdades;
11. Cidades e comunidades sustentáveis;
12. Consumo e produção responsáveis;
13. Ação contra a mudança global do clima;
14. Vida na água;
15. Vida terrestre;
16. Paz, justiça e instituições eficazes;
17. Parcerias e meios de implementação.

Cada objetivo tem metas concretas que devem ser atingidas até o ano 2030.

1.4.4 Educação para o Desenvolvimento Sustentável - Agenda 2030/ONU
Desde o primeiro momento, a PMSP e a SME adotaram os Objetos de Desenvolvimento Sustentável - ODS como compromisso a ser cumprido pela Cidade de São Paulo até 2030. Trata-se de um ambicioso conjunto de 17 objetivos com metas e ações específicas adotadas por 193 países - membros das Nações Unidas. Esses objetivos buscam "garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na Terra, para todos, agora e no futuro"(UNESCO, 2017,p.6), para assim conquistar o bem-estar de todos os cidadãos e a garantia da vida no planeta. É importante lembrar que essa Agenda dá continuidade aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODM, estabelecidos no ano de 2000 com o foco na garantia de dignidade de vida. A partir da Rio+20, Conferência da ONU sobre Desenvolvimento Sustentável realizada aqui no Brasil em junho de 2012, a Agenda 2030 foi construída sob a liderança dos Estados- membros da ONU com a participação das principais partes e de grupos organizados da sociedade civil (ONU, 2015). Diferente dos ODM, cujo cumprimento de objetivos era responsabilidade dos Estados, os ODS trazem a responsabilidade para os Estados-membros, empresas e sociedade civil. O ex-secretário Geral da ONU Ban Ki-Moon afirmou que constituem um apelo global, pois demandam as "ações de todos, em todos os lugares". (Currículo da Cidade de São Paulo, pág 56)

4. A Importância do Contato com a Natureza na Educação
É fundamental que as crianças tenham a oportunidade de aprender em ambientes naturais e confortáveis, longe das salas fechadas e da luz artificial. O contato com a natureza não só melhora a saúde física, mas também promove um aprendizado mais significativo. Algumas estratégias pedagógicas para incentivar a participação ativa das crianças na proteção do meio ambiente:

4.1 Ensinar sobre Coleta Seletiva
Tem como objetivo mostrar a importância da reciclagem. Pode - se disponibilizar lixeiras recicláveis em locais estratégicos da escola, como pátios e salas de aula. Realizar atividades educativas sobre o que pode ser reciclado e seu impacto no meio ambiente.

4.2 Incentivar o Consumo Consciente
Essa ação visa promover hábitos sustentáveis. Colocar placas informativas em banheiros, bebedouros e salas de aula sobre a economia de água e energia. Exemplos práticos podem incluir dicas sobre como fechar a torneira enquanto escovam os dentes ou apagar as luzes ao sair.

4.3 Criar uma Horta Coletiva
Ensinar sobre cultivo e alimentação saudável, pode ser realizado com materiais recicláveis como pneus, garrafas pets, ou pequenos espaços externos. Montar uma horta na escola onde as crianças possam plantar, cuidar e colher vegetais. Isso não apenas ensina sobre sustentabilidade, mas também sobre

trabalho em equipe e responsabilidade.

4.4 Reaproveitar Materiais

Implementar projetos que incentivem o reaproveitamento de materiais, como fazer brinquedos ou arte com objetos que seriam descartados. Isso estimula a criatividade e conscientiza sobre o consumo excessivo.

4.5 Reduzir o Uso de Plástico

É fundamental reduzir e minimizar impactos ambientais, promovendo campanhas para substituir produtos plásticos por alternativas mais sustentáveis, como garrafas reutilizáveis e sacolas de tecido. As crianças podem participar ativamente criando cartazes ou vídeos informativos.

O contato das crianças com a natureza é essencial para seu desenvolvimento saudável, impactando positivamente sua imunidade, memória e capacidade de aprendizado. Ao implementar essas estratégias na escola, conseguimos não apenas educar sobre o meio ambiente, mas também formar cidadãos conscientes e responsáveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental trata-se de um processo contínuo de aprendizagem que busca sensibilizar as pessoas sobre questões ambientais. Seu objetivo é formar indivíduos que compreendam os impactos das ações humanas no meio ambiente, promovendo um desenvolvimento sustentável.

As pessoas são incentivadas a refletir sobre suas atitudes em relação ao meio ambiente, buscando alternativas mais sustentáveis., criando uma geração mais consciente e responsável, que considera não apenas os aspectos econômicos, mas também os sociais e ambientais em suas decisões.

Ao promover o entendimento sobre escassez e utilidade dos recursos naturais, a educação ambiental visa diminuir a exploração excessiva e aumentar o aproveitamento de recursos renováveis.

É fundamental em qualquer curso ou estudo relacionado ao meio ambiente, pois fornece conceitos e teorias essenciais para a compreensão das interações entre os seres humanos e a natureza.

Ao final deste artigo fica claro que todos nós devemos desenvolver um pensamento sistêmico e empático em relação à sustentabilidade e avaliarmos diversas estratégias para implementar ações coletivas que promovam o conhecimento, pensamento crítico, coletivo e a resolução integrada de problemas ambientais.

Devemos nos comprometer com a elaboração de soluções que não apenas atendam às necessidades atuais, mas que também garantam um mundo melhor para as futuras gerações. Assim, a educação ambiental se torna uma ferramenta essencial na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

Cristiano Rogério Alcântara. Diretor da Divisão de Educação Infantil - DIEI. currículo da Cidade. Educação Infantil 2019.

Daniel Funcia de Bonis. Secretário Adjunto de Educação.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. 7.ed. São Paulo: Gaia, 2001. DIEGUES, Antonio Carlos Santana (org.).

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo. Chefe de Gabinete.

Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 abril. 1999.

Meio Ambiente e Formação de Professores. São Paulo (SP): Cortez Editora, 1994. PEREIRA, O. O que é Teoria. São Paulo (SP): Editora Brasiliense, 1995.

Minea Paschialeto Fratelli. Coordenadora da Coordenadoria Pedagógica- COPED

Reciclagem: Uma relação entre a escola e o Meio Ambiente": de Gerlane Martins da Silva (2020).

Secretaria Municipal de Educação- SME. Alexandre Alves Schneider. Secretário Municipal da Educação.

Wagner Barbosa de Lima Palanch. Diretor do Núcleo Técnico de Currículo- NTC.

NEUROPSICOPEDAGOGIA E INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

PAMELA DE MATOS ALVES

RESUMO

Este trabalho teve como foco a análise das estratégias neuropsicopedagógicas voltadas à inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, um tema que se tornou cada vez mais relevante no cenário educacional, refletindo o compromisso com a equidade e justiça social. Trouxe como objetivo investigar e propor estratégias neuropsicopedagógicas eficazes para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com uma revisão da literatura especializada sobre neuropsicopedagogia e inclusão escolar. Os resultados revelaram a importância de práticas pedagógicas adaptadas, como o uso de tecnologias assistivas e a reformulação das avaliações, além de intervenções que considerem as especificidades neurocognitivas de cada aluno. A pesquisa concluiu que a inclusão escolar efetiva exige a implementação de estratégias personalizadas, a colaboração de todos os envolvidos e o uso de abordagens pedagógicas que respeitem a diversidade de ritmos e capacidades dos alunos. Dessa forma, a educação inclusiva não apenas garante acesso à aprendizagem, mas também promove uma participação ativa e significativa no processo educativo.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Neuropsicopedagogia. Estratégias Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais é um tema que vem ganhando destaque nas últimas décadas, refletindo um compromisso crescente com a equidade e a justiça social no ambiente educacional. Nesse contexto, a neuropsicopedagogia surge como uma área interdisciplinar que combina conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia para desenvolver estratégias eficazes de ensino que atendam às diversas necessidades dos alunos. A união dessas disciplinas oferece ferramentas valiosas para promover uma educação inclusiva de qualidade.

Este estudo tem como foco a interseção entre neuropsicopedagogia e inclusão escolar, buscando identificar e analisar estratégias que possam ser implementadas para facilitar o aprendizado de alunos com necessidades especiais. A escolha desse recorte se justifica pela necessidade urgente de práticas pedagógicas que considerem as particularidades neurocognitivas desses estudantes, garantindo-lhes não apenas acesso à escola, mas também uma participação ativa e significativa no processo educativo.

A problemática central que orienta esta pesquisa é: Quais estratégias neuropsicopedagógicas podem ser adotadas para promover a inclusão efetiva de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar? Responder a essa questão é fundamental para auxiliar educadores e gestores na implementação de práticas inclusivas que respeitem as singularidades de cada aluno.

O objetivo geral deste trabalho é investigar e propor estratégias neuropsicopedagógicas que contribuam para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Para alcançar esse propósito, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: analisar os principais desafios enfrentados por alunos com necessidades especiais no contexto escolar, identificar práticas pedagógicas baseadas na neuropsicopedagogia que favoreçam a aprendizagem desses alunos, avaliar a eficácia de diferentes abordagens neuropsicopedagógicas na promoção da inclusão escolar e sugerir intervenções e adaptações curriculares que atendam às especificidades dos alunos com necessidades especiais.

A metodologia adotada para este estudo é a pesquisa bibliográfica, que consiste na revisão e análise de literatura especializada sobre o tema. Serão consultados artigos científicos, livros e dissertações que abordem a relação entre Neuropsicopedagogia e inclusão escolar, bem como documentos oficiais e diretrizes educacionais pertinentes. Essa abordagem permitirá uma compreensão abrangente das estratégias existentes e embasará a proposição de práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas em evidências científicas.

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Falar sobre inclusão escolar no Brasil é falar sobre um direito básico que, apesar de garantido por lei, ainda enfrenta muitos desafios na prática. Não basta apenas permitir que alunos com necessidades especiais frequentem a escola – é preciso garantir que eles realmente aprendam, participem e se sintam parte da comunidade escolar. Para isso, temos diretrizes e leis que tentam tornar esse ideal uma realidade, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial.

A BNCC é um documento essencial porque define o que todo aluno tem o direito de aprender. Quando se trata de inclusão, ela reforça que a escola precisa adaptar as metodologias de ensino, flexibilizar o currículo e usar recursos como tecnologias assistivas para que cada estudante possa acompanhar as atividades no seu próprio ritmo. Mais do que isso, a BNCC reconhece que cada aluno tem um jeito único de aprender, e cabe ao professor buscar estratégias que respeitem essas diferenças e favoreçam a autonomia de todos.

Já no campo legal, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) é um marco importante porque deixa claro que nenhuma escola pode recusar matrícula de um aluno com deficiência. Mais do que isso, a lei exige que as instituições ofereçam suporte adequado para garantir o aprendizado e a participação ativa desses estudantes. Além disso, traz uma questão fundamental: a necessidade de formação continuada para os professores, afinal, de nada adianta ter leis bem escritas se os educadores não recebem o suporte necessário para aplicá-las no dia a dia.

Outro ponto fundamental é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esse documento reforça que alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades precisam de apoio especializado, mas sem serem segregados. Daí vem o conceito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que funciona como um suporte complementar para ajudar esses estudantes dentro do ambiente escolar comum, garantindo que eles tenham acesso a recursos que facilitam a aprendizagem, como materiais adaptados e estratégias individualizadas.

De acordo com Carmo et al. (2019) apesar de todos esses avanços, a gente sabe que nem tudo funciona perfeitamente. Muitas escolas ainda não estão preparadas, seja pela falta de estrutura física acessível, pela escassez de profissionais capacitados ou pela ausência de recursos pedagógicos adequados. Além disso, há um longo caminho a percorrer para garantir que todas as crianças tenham, de fato, as mesmas oportunidades de aprendizado.

No fim das contas, a inclusão escolar vai muito além do que está no papel. Ela precisa acontecer na prática, no dia a dia da sala de aula, na forma como professores e colegas acolhem e interagem com esses alunos. A legislação é essencial, mas precisa ser acompanhada de investimentos, formações e, principalmente, de um compromisso real de toda a sociedade. Afinal, construir uma escola verdadeiramente inclusiva é garantir que todos tenham voz, vez e um espaço para crescer e se desenvolver como cidadãos.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUA PARTICIPAÇÃO NA INCLUSÃO ESCOLAR

A neuropsicopedagogia surgiu da combinação entre neurociência, psicologia e pedagogia, com o objetivo de entender como o cérebro aprende e ajudar os educadores a criar estratégias de ensino mais eficazes. Essa área tem se tornado cada vez mais importante, especialmente nas escolas, pois oferece ferramentas valiosas para lidar com as diferentes formas de aprender e os desafios que os alunos enfrentam durante o processo de aprendizagem.

Quando se fala em inclusão escolar, a neuropsicopedagogia se destaca, já que ela leva em consideração as características e necessidades de cada aluno. Na prática, não existe uma abordagem única que funcione para todos. Cada estudante tem suas próprias dificuldades, e ao entender como o cérebro de cada um funciona, o ensino pode ser ajustado para garantir que todos aprendam de forma eficaz. Por exemplo, alunos com dificuldades como dislexia ou TDAH podem se beneficiar de estratégias personalizadas, algo que, muitas vezes, não é bem explora-

do no modelo tradicional de ensino.

Segundo Melo (2023) a neuropsicopedagogia oferece aos educadores as ferramentas necessárias para identificar e lidar com dificuldades como atenção, memória e até o desenvolvimento motor. Isso permite que o professor crie ambientes de aprendizado mais inclusivos, onde todos têm a chance de se desenvolver de forma plena, sem que ninguém fique para trás.

Além disso, o autor complementa que a neuropsicopedagogia também tem um papel importante na formação de professores. Ao capacitar os educadores para perceber as necessidades dos alunos de maneira mais sensível, a inclusão escolar se torna mais eficaz. Portanto, preparar os professores é um passo fundamental para garantir que a inclusão aconteça de maneira real e eficaz.

A neuropsicopedagogia tem o poder de transformar a educação, tornando-a mais justa e acessível. Ela ajuda a criar escolas que não só aceitam a diversidade, mas a valorizam. Com a neuropsicopedagogia, cada aluno, com suas particularidades, tem a oportunidade de aprender no seu tempo e de acordo com suas necessidades, mostrando que o verdadeiro desafio na educação

der não é só decorar conteúdos, mas sim construir conhecimento de forma significativa e respeitando as particularidades de cada estudante.

Uma das estratégias mais eficazes nesse contexto de acordo com Sousa (2024) é o ensino multissensorial. Em vez de apostar em uma única forma de aprender, essa abordagem ativa diferentes sentidos ao mesmo tempo: visão, audição, tato e até mesmo olfato e paladar, dependendo da necessidade do aluno. Pense em uma criança com dificuldade de leitura. Para ela, não basta apenas olhar para as palavras, é preciso sentir, ouvir e até interagir com os conteúdos. Letras em relevo, músicas associadas a textos e imagens coloridas são recursos que fazem toda a diferença, porque criam novas conexões no cérebro e tornam o aprendizado mais envolvente.

O respeito ao ritmo de cada aluno também merece uma atenção especial. Na educação tradicional, muitas vezes todos precisam aprender no mesmo tempo, como se fossem peças de uma linha de montagem. Mas a realidade é bem diferente. Para Rezende (2022) cada estudante tem seu próprio compasso, e quando esse tempo é respeitado, o aprendizado acontece de forma mais natural e sem tanta frustração. Para os alunos com necessidades especiais, isso é ainda mais importante, pois alguns podem precisar de mais tempo para processar informações e desenvolver habilidades.

Ainda, a neuropsicopedagogia reforça a importância de trabalhar as funções executivas do cérebro, ou seja, aquelas habilidades que ajudam a planejar, organizar e controlar impulsos. É como se fosse o "controle remoto" da mente, e ele pode ser fortalecido com estratégias simples, como o uso de cronogramas visuais, listas de tarefas e até aplicativos que auxiliam na rotina. Esse tipo de abordagem não só melhora a aprendizagem, mas também aumenta a autonomia e a confiança dos alunos.

E não dá para falar de inclusão sem pensar no lado emocional. Muitos alunos com necessidades especiais enfrentam uma batalha diária contra a ansiedade, o medo do julgamento e a sensação de não pertencimento. Por isso, criar um ambiente acolhedor, onde eles se sintam seguros para errar, perguntar e se expressar, é fundamental. Professores que demonstram empatia e promovem o diálogo constroem pontes em vez de barreiras, tornando a escola um espaço de verdadeiramente inclusivo.

A interação social também tem um papel enorme nesse processo. Atividades em grupo, em que cada aluno contribui de acordo com suas habilidades, ajudam não só na aprendizagem, mas também na construção de laços e no fortalecimento da autoestima. Quando os estudantes percebem que fazem parte de algo maior e que suas opiniões são valorizadas, a escola deixa de ser um lugar de exclusão e passa a ser um espaço de crescimento coletivo.

A personalização do ensino segundo Silva (2024) é um dos pilares mais importantes dessa abordagem. Isso significa adaptar o conteúdo, os materiais e as metodologias para que cada aluno tenha acesso ao conhecimento da forma que melhor se encaixa em sua realidade. O uso da tecnologia, por exemplo, pode ser um grande aliado nesse processo, oferecendo recursos como softwares educativos e ferramentas interativas que tornam o aprendizado mais dinâmico e acessível.

No fim das contas, ensinar vai muito além de simplesmente transmitir informações. É sobre entender, acolher e criar oportunidades para que cada aluno possa se desenvolver plenamente. Com uma abordagem que respeita as individualidades, incentiva a autonomia e valoriza a diversidade, a neuropsicopedagogia mostra que a inclusão não é um favor ou um ideal distante, mas sim um compromisso que transforma vidas – e que, quando bem aplicado, beneficia não só os alunos com necessidades especiais, mas toda a comunidade escolar.

A EFICÁCIA DAS ABORDAGENS NEUROPSICOPEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO ESCOLAR

Falar de inclusão escolar é muito mais do que simplesmente abrir as portas da sala de aula para todos. Não basta o aluno estar ali fisicamente, é preciso que ele realmente aprenda, se sinta parte daquele espaço e perceba que pode avançar, mesmo enfrentando dificuldades. E é aí que a neuropsicopedagogia entra como uma grande aliada, trazendo um olhar mais atento para o funcionamento do

cérebro e ajudando a criar estratégias que tornam o ensino mais eficiente para cada estudante.

Um dos caminhos mais eficazes é o ensino multissensorial, pois fica mais fácil lembrar de algo quando se usa com mais de um sentido. Isso acontece porque o cérebro constrói várias conexões, tornando o aprendizado mais sólido. Para um aluno com dificuldades na leitura, por exemplo, simplesmente olhar para as palavras pode não ser suficiente. Mas, se ele puder tocar nas letras, ouvir os sons que elas fazem e associá-las a imagens, as chances de fixação aumentam como se o cérebro recebesse a informação por várias portas ao mesmo tempo, facilitando a memorização e o entendimento, como explicam Esplendori, Kobayashi e Püschel (2022).

Outro ponto essencial é a personalização do ensino. Cada aluno tem seu próprio ritmo, e tentar encaixar todos num único molde é pedir para que alguns fiquem para trás. Adaptar o ensino às necessidades individuais não significa diminuir o nível de exigência, mas sim encontrar maneiras para que cada um consiga aprender do seu jeito. Segundo Lopes e Hattge (2024) a tecnologia pode ser uma grande aliada: aplicativos de leitura em voz alta, softwares de organização e plataformas interativas ajudam a tornar o aprendizado mais acessível e adaptado à realidade de cada estudante.

Não adianta nada falar de aprendizagem sem olhar para o lado emocional. Quem consegue se concentrar de verdade quando está ansioso ou com medo de errar? O cérebro simplesmente trava. Para alunos com dificuldades de aprendizagem, esse peso pode ser ainda maior. Criar um ambiente seguro e acolhedor, onde o erro não seja visto como fracasso, mas como parte do processo, faz toda a diferença. Quando o estudante sente que pode tentar de novo sem medo de julgamento, ele se arrisca mais, participa mais e, naturalmente, aprende mais.

Além do mais, como lembra Sousa (2024), fortalecer as funções cognitivas é um passo fundamental. Atenção, memória, planejamento, tudo isso pode ser trabalhado dentro da rotina escolar sem precisar de atividades complexas. Jogos que envolvem raciocínio lógico, desafios que estimulam a memória e até tarefas em grupo, onde o aluno precisa planejar e colaborar, ajudam a desenvolver essas habilidades de forma natural e prazerosa. Pequenos ajustes na dinâmica da aula podem fazer um grande impacto na forma como os alunos assimilam o conteúdo.

Porém nada disso funciona sem professores preparados. A formação contínua dos educadores é a peça-chave para que essas estratégias saiam do papel e realmente façam a diferença. Afinal, ninguém pode aplicar algo que não conhece bem. Investir na capacitação docente é garantir que as práticas neuropsicopedagógicas sejam bem implementadas, tornando o ensino mais inclusivo e eficaz.

Afinal, a neuropsicopedagogia nos lembra que aprender não é um processo linear nem igual para todo mundo. Cada aluno tem seu jeito de construir conhecimento, e o papel da escola é oferecer caminhos para que todos consigam chegar lá. Não se trata apenas de adaptar conteúdos, mas de transformar a experiência de aprender em algo acessível, envolvente e, acima de tudo, significativo.

DESAFIOS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA INCLUSÃO ESCOLAR

A neuropsicopedagogia tem ganhado cada vez mais destaque nas escolas como uma aliada poderosa na inclusão, ajudando a entender como o cérebro aprende e como adaptar o ensino para que todos os alunos, especialmente os com dificuldades, possam se desenvolver plenamente. No entanto, apesar do seu grande potencial, ela ainda enfrenta vários desafios dentro da prática educacional. A falta de preparo dos professores, a resistência à mudança no currículo tradicional e a escassez de recursos especializados são apenas algumas das dificuldades que precisam ser superadas para que a inclusão seja realmente eficaz.

Para Miskalo, Cirino e França (2023) a formação dos professores é um dos maiores obstáculos. Não é todo docente que tem o conhecimento necessário sobre neuropsicopedagogia ou sobre as diversas necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Sem essa formação, fica complicado adaptar as estratégias de ensino para lidar com as particularidades de cada estudante. Isso acaba dificultando a inclusão, já que os professores, muitas vezes, não sabem como

identificar ou trabalhar com questões como dislexia, TDAH ou transtornos do espectro autista. Para que a neuropsicopedagogia se torne efetiva, é essencial que o professor se sinta capacitado para entender e atender as necessidades de todos, o que só será possível com uma formação mais focada nesse aspecto.

Outro desafio enorme é a adaptação do currículo e das metodologias de ensino. A educação tradicional, muitas vezes, segue um padrão rígido, sem levar em consideração as diferentes formas de aprender de cada aluno. Isso pode ser uma verdadeira armadilha para os estudantes com necessidades especiais. De acordo com Oliveira, Feitosa e Mota (2020) para que a inclusão funcione de fato, é necessário flexibilizar os conteúdos, oferecendo diferentes formas de acesso ao aprendizado. Usar imagens, sons, jogos e até a manipulação de materiais torna o processo mais dinâmico e acessível, mas para que isso aconteça, o professor precisa de tempo e apoio para planejar essas práticas diferenciadas.

E, claro, a falta de recursos e apoio especializado não pode ser ignorada. Em muitas escolas, não há profissionais como psicopedagogos ou terapeutas ocupacionais, que poderiam oferecer um suporte mais individualizado para os alunos que mais precisam. Também faltam materiais adaptados ou tecnologias assistivas que poderiam facilitar a aprendizagem, como softwares de leitura ou programas de organização. Sem esses recursos, é difícil oferecer um apoio efetivo a quem está enfrentando dificuldades (Silva; Souza; Almeida, 2021).

A inclusão também depende de um ambiente acolhedor e livre de preconceitos. Não basta oferecer estratégias de ensino diferenciadas se o aluno não se sente parte da turma ou se é tratado de forma diferente pelos colegas. Criar uma atmosfera de respeito e empatia dentro da escola é fundamental para que a inclusão realmente funcione. Afinal, o ambiente escolar não pode ser só sobre conteúdos, mas também sobre a sensação de pertencimento e aceitação.

Superar esses desafios exige que toda a comunidade escolar se una. É preciso investir em mais formação para os professores, disponibilizar apoio especializado, flexibilizar o currículo e criar um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos. A neuropsicopedagogia tem um enorme potencial para transformar a educação, mas para que ela faça sentido, precisamos de um esforço coletivo. Afinal, a escola é o espaço onde todos devem ter a oportunidade de crescer, aprender e se desenvolver, independentemente das suas dificuldades.

CONCLUSÃO

Concluir um trabalho sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais é, sem dúvida, refletir sobre o caminho que ainda temos a percorrer, mas também é perceber os avanços que podem ser feitos, dia após dia, na prática pedagógica. Este estudo demonstrou que, quando a escola se dispõe a olhar para a diversidade com um olhar sensível e consciente, ela não só cumpre um papel fundamental de garantir o direito à educação para todos, mas também cria um ambiente de aprendizado mais humano e enriquecedor para todos os envolvidos. Afinal, a inclusão não é um favor, mas sim um direito que garante que cada aluno, independente das suas limitações, tenha a chance de desenvolver suas habilidades e potencialidades.

As estratégias e adaptações apresentadas aqui, como o uso de tecnologias assistivas, ajustes no tempo e no ritmo de aprendizagem, e a reformulação das avaliações, são apenas algumas das formas de tornar o ambiente escolar mais inclusivo. O que se percebe é que, ao integrar essas práticas no cotidiano escolar, a educação se transforma em um espaço onde a diversidade é reconhecida e respeitada, e onde cada aluno tem a oportunidade de brilhar à sua maneira. O que se precisa, portanto, é de um trabalho constante e conjunto, entre professores, gestores, famílias e toda a comunidade escolar, para que a inclusão deixe de ser apenas um conceito, e se torne uma realidade para todos.

Ao investir na formação de educadores e na criação de ambientes cada vez mais acessíveis, estamos não apenas garantindo a educação de alunos com necessidades especiais, mas também oferecendo uma verdadeira lição de empatia, respeito e solidariedade para todos. A educação inclusiva, ao valori-

zar a diferença, traz benefícios não só para os alunos com necessidades especiais, mas para a sociedade como um todo. E, quando todos têm a oportunidade de aprender e crescer juntos, a escola se torna um lugar onde, de fato, todos se sentem parte de algo maior, mais justo e mais humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARMO, Bruno Cleiton Macedo et al. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. Revista Educação Especial, v. 32, p. 1-28, 2019.

MELO, Glenda Maíra Silva. Contribuições da neuropsicopedagogia para o acompanhamento pedagógico do aluno com deficiência mental. Revista Educação, Artes e Inclusão, 2023.

MISKALO, Adriana Ligia; CIRINO, Roseneide Maria Batista; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 14, n. 41, p. 516-536, 2023.

NARCISO, Rodi et al. Inclusão escolar: desafios e perspectivas para uma educação mais equitativa. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 8, p. 713-728, 2024

OLIVEIRA, Iana Thaynara Trindade; FEITOSA, Francisca; MOTA, Janine. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: Desafios da prática docente. Humanidades & Inovação, v. 7, n. 8, p. 81-95, 2020.

REZENDE, Catiane Leite. O Olhar Da Neuropsicopedagoga Sobre A Inclusão Escolar Dos Alunos Com Deficiência Intelectual Na Educação Básica. Gestão & Educação, v. 5, n. 08, p. 37 a 52-37 a 52, 2022.

SILVA, Marilene Rosa; SOUZA, Maria Eliana Lopes; ALMEIDA, Vinicius Souza. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: desafios e perspectivas. Ensino em perspectivas, v. 2, n. 4, p. 1-14, 2021.

SILVA, Vilma Cavalcante Sabino. A neuropsicopedagogia e suas contribuições para a inclusão escolar. Revista Primeira Evolução, v. 1, n. 50, p. 191-197, 2024.

SOUSA, Luiza Corbucci Filó Dias. A importância da Neuropsicopedagogia no contexto escolar para os transtornos de aprendizagem. Periódicos LATTICE, v. 1, n. 2, 2024.

CONFLITOS, RESISTÊNCIAS E AVANÇOS: A TRAJETÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS NO SÉCULO XX

RENATA PIRES DE FIGUEIREDO

Resumo

Este artigo tem como objetivo principal realizar uma análise aprofundada da trajetória dos direitos humanos ao longo do século XX, evidenciando os principais conflitos, resistências e avanços que marcaram a construção histórica desses direitos fundamentais. A pesquisa propõe compreender como diferentes processos sociais, políticos e culturais contribuíram para a formação e o desenvolvimento dos direitos humanos em um período repleto de desafios e transformações. Dividido em três capítulos, o trabalho busca explorar as múltiplas dimensões que influenciaram essa evolução, enfatizando a complexidade das lutas e das conquistas que definiram essa trajetória.

No primeiro capítulo, intitulado "História e Direitos Humanos, lutas por igualdade no século XX", são abordadas as principais mobilizações sociais, movimentos políticos e resistências que impulsionaram a consolidação dos direitos humanos como um ideal universal. O capítulo destaca o papel fundamental dos grupos historicamente marginalizados como povos colonizados, minorias étnicas e sociais – que protagonizaram as batalhas por justiça, reconhecimento e igualdade. Além disso, discute as tensões e disputas políticas que permeiam a construção dos direitos, mostrando que essa história não é linear, mas marcada por avanços e retrocessos.

O segundo capítulo, "História da Educação no Brasil, exclusão e inclusão social", focaliza o panorama educacional brasileiro, evidenciando como a educação, desde sua origem, refletiu as desigualdades estruturais da sociedade. Analisa-se a exclusão sistemática de grupos negros, indígenas, populações rurais e periféricas, bem como os processos de inclusão que tentaram enfrentar essas desigualdades, ainda que de forma parcial e gradual. Este capítulo enfatiza o papel da educação como instrumento tanto de reprodução das desigualdades quanto de emancipação social, reforçando a importância de políticas públicas inclusivas e de valorização da diversidade cultural para a construção de um sistema educacional democrático.

Por fim, o terceiro capítulo, "Patrimônio histórico e memória urbana, desafios da preservação no século XXI", discute a relevância da preservação do patrimônio cultural material e imaterial como forma de manter viva a memória coletiva e fortalecer a identidade das comunidades. Aborda os desafios contemporâneos, como a rápida urbanização, a especulação imobiliária e a globalização, que ameaçam a integridade dos bens históricos e culturais. Este capítulo ressalta a necessidade de estratégias integradas e participativas para a preservação, destacando a importância da educação patrimonial, da participação comunitária e do papel do Estado na formulação de políticas eficazes que garantam a conservação desse legado para as futuras gerações.

Dessa forma, o artigo oferece uma reflexão crítica sobre a inter-relação entre direitos humanos, educação e preservação cultural, apontando para a necessidade de uma abordagem integrada que considere essas dimensões como fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente de sua história. Ao evidenciar como esses temas se entrelaçam, o trabalho reforça a importância do reconhecimento das desigualdades históricas e do fortalecimento da memória coletiva como elementos essenciais para a promoção da cidadania plena e da justiça social.

Palavras chaves: Luta; Igualdade; Exclusão; Inclusão

Introdução

O século XX foi um período de grandes mudanças sociais, políticas e culturais que impactaram diretamente o desenvolvimento dos direitos humanos em escala global. Longe de um processo linear de avanço, essa era foi marcada por intensos confrontos, violações e opressões, assim como por notáveis resistências e conquistas. Movimentos sociais, lutas contra o colonialismo, revoluções e processos de democratização revelam a complexidade e o dinamismo envolvidos na

construção dos direitos fundamentais, que sustentam a dignidade humana.
Dentro desse cenário, a formação dos direitos humanos é resultado de uma história de conflitos entre diferentes grupos sociais e as estruturas de poder vigentes, onde grupos tradicionalmente excluídos conquistaram espaço e protagonismo. As disputas políticas e culturais do século passado evidenciam que os direitos humanos vão além de simples normas universais, sendo fruto de processos históricos contínuos de resistência, negociação e reafirmação de valores éticos e sociais.
Este artigo tem como objetivo examinar os principais conflitos e resistências que marcaram a luta pelos direitos humanos ao longo do século XX, ressaltando as conquistas alcançadas e os desafios que persistem. Além disso, busca discutir como essas transformações influenciam a maneira como a sociedade atual compreende a justiça social, a igualdade e o pleno exercício da cidadania.

1.História e Direitos Humanos, lutas por igualdade no século XX

O século XX foi palco de transformações profundas na luta pelos direitos humanos, marcando um período em que diferentes grupos sociais se mobilizaram contra sistemas de opressão, discriminação e exclusão. Em um contexto marcado por duas guerras mundiais, descolonização, regimes totalitários e o surgimento de novas democracias, emergiram movimentos sociais que colocaram em pauta a necessidade de reconhecimento de direitos civis, políticos, sociais e culturais. As lutas por igualdade, conduzidas por mulheres, negros, trabalhadores, povos indígenas e minorias sexuais, ressignificaram os discursos sobre cidadania e justiça social, evidenciando que os direitos humanos não são dados naturalmente, mas conquistados historicamente.
As duas guerras mundiais expuseram a brutalidade do século e colocaram em xeque o valor da vida humana diante do poder estatal. A experiência do Holocausto, em particular, foi determinante para a formalização de um sistema internacional de direitos humanos, culminando na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Organização das Nações Unidas em 1948. Conforme destaca Norberto Bobbio (1992), "a história dos direitos humanos é a história de sua progressiva afirmação contra os poderes constituídos, não de sua concessão pacífica". Esta afirmação reforça a ideia de que os direitos humanos são resultado de longas disputas políticas e sociais, e não meramente produtos de documentos legais ou tratados internacionais.
A luta dos movimentos negros é emblemática nesse processo. Nos Estados Unidos, o movimento pelos direitos civis, liderado por figuras como Martin Luther King Jr., Rosa Parks e Malcolm X, confrontou a segregação racial institucionalizada, especialmente nas décadas de 1950 e 1960. A Marcha sobre Washington em 1963 e a aprovação do Civil Rights Act de 1964 representaram marcos legais importantes, mas não encerraram as desigualdades raciais. Na África do Sul, o Apartheid — regime de segregação racial institucionalizado — foi combatido por décadas até sua extinção formal em 1994, tendo Nelson Mandela como símbolo de resistência e reconciliação nacional. Essas lutas reforçam que os direitos civis e políticos, muitas vezes tidos como universais, precisam ser contextualizados nas realidades históricas em que a exclusão racial opera como estrutura de poder.
Paralelamente, o feminismo se consolidou como movimento global ao longo do século XX, ampliando sua agenda de reivindicações. Se no início do século as mulheres lutavam pelo direito ao voto e à educação, nas décadas seguintes passaram a exigir igualdade no mercado de trabalho, no acesso a cargos de poder e na liberdade sobre seus corpos e sexualidades. A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), adotada pela ONU em 1979, foi um avanço jurídico, mas a mobilização feminista se mostrou imprescindível para cobrar sua implementação prática e denunciar as múltiplas formas de violência e opressão de gênero. Como afirma Angela Davis (2016), "não podemos mais entender as lutas contra o racismo, o sexismo e a exploração econômica como processos separados: elas estão interligadas e devem ser enfrentadas conjuntamente".
Ainda falando sobre racismo e sexismo

(BOBBIO, 1992, p. 22) diz:

"Os direitos do homem nascem quando se descobre que todos os homens são iguais por natureza. Mas essa igualdade natural nunca foi, nem será, uma evidência. Ao contrário, a história dos direitos do homem é a história da sua lenta afirmação e do seu contínuo reconhecimento, sempre contrastado pelos poderes sociais e políticos. A luta pelos direitos humanos é uma luta contra os privilégios, contra as discriminações arbitrárias, contra a opressão institucionalizada"

Um aspecto crucial no panorama das lutas por direitos no século XX foi a reivindicação dos povos colonizados por liberdade e soberania. A descolonização, especialmente nas regiões africanas e asiáticas, não apenas transformou as fronteiras políticas globais, mas também impulsionou importantes discussões sobre o direito dos povos à autodeterminação, ao progresso socioeconômico e à preservação de suas culturas. Movimentos de independência, como o MPLA em Angola e o Viet Minh no Vietnã, articularam a crítica ao imperialismo com propostas de criação de nações baseadas no respeito à dignidade humana e nos direitos fundamentais. Entretanto, a emancipação formal não garantiu, em muitos casos, a autonomia plena, uma vez que diversos países recém-independentes passaram a enfrentar formas de dominação indireta, regimes autoritários e desafios estruturais como a pobreza persistente.
No que diz respeito aos direitos dos trabalhadores, as ações dos movimentos operários foram determinantes para assegurar conquistas sociais. A fundação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1919, surgiu como resposta às condições degradantes impostas pela Revolução Industrial. Ao longo do século, greves, lutas sindicais e pressões políticas viabilizaram avanços importantes, como a regulamentação da jornada de trabalho, o acesso à seguridade social e o direito de organização sindical. Porém, nas últimas décadas do século XX, a expansão do neoliberalismo e a intensificação da globalização econômica geraram novos obstáculos, como o aumento da precarização do trabalho, o desemprego estrutural e a ampliação do setor informal, afetando de maneira mais intensa os países em desenvolvimento.
De acordo com (ANTUNES, 2009, p. 44).

"As lutas operárias e sindicais foram, ao longo do século XX, fundamentais para a consolidação dos direitos sociais e trabalhistas. A regulamentação da jornada de trabalho, o direito à sindicalização e o surgimento da seguridade social são frutos de longas mobilizações. No entanto, com o avanço do neoliberalismo, observa-se um processo de desestruturação desses direitos, marcado pela flexibilização das leis trabalhistas, pela informalidade crescente e pela intensificação da exploração da força de trabalho. Esse cenário atinge de forma mais dramática os países periféricos, onde os sistemas de proteção social são mais frágeis"

Apesar das diferentes formas e contextos em que ocorreram, essas lutas compartilham um traço essencial: a promoção de uma cultura dos direitos humanos alicerçada na equidade, na dignidade e na participação ativa. A trajetória do século XX evidencia que tais direitos não são conceitos neutros ou universais por si só, mas sim resultados concretos de embates históricos, de resistências sociais e de processos de negociação coletiva. Assim, ao analisar os direitos humanos sob a perspectiva histórica, é necessário reconhecer os sujeitos marginalizados que, muitas vezes fora das estruturas legais tradicionais, impulsionaram transformações significativas. Como aponta Arendt (1951), os direitos só têm validade real quando há uma coletividade política disposta a reconhecê-los e assegurá-los, o que evidencia seu caráter essencialmente político e coletivo.
Nesse sentido, refletir sobre a relação entre o século XX e os direitos humanos implica entender a igualdade como uma construção contínua, não como um estado definitivo. As vitórias alcançadas ao longo do tempo são vulneráveis e podem sofrer retrocessos, como mostram os casos recentes de intolerância, regimes autoritários e negações históricas que emergem em diversas partes do mundo. A própria história nos ensina que a manutenção e o avanço dos direitos humanos dependem do engajamento cidadão, da atuação social organizada e de uma educa-

ção comprometida com os valores democráticos, fundamentais para garantir uma sociedade plural, justa e inclusiva.

2 História da Educação no Brasil, exclusão e inclusão social

A educação brasileira, desde os seus primórdios, desenvolveu-se sob a influência de um modelo excludente, que privilegiou determinados grupos em detrimento de outros. Ao longo dos séculos, o ensino formal esteve majoritariamente acessível às elites sociais, deixando de fora grande parte da população, em especial indígenas, pessoas negras, mulheres e os estratos mais pobres. Esse padrão excludente está enraizado nas estruturas sociais, econômicas e raciais do país, refletindo uma desigualdade histórica persistente.

(FREITAG, 2005, p. 48) afirma que:

"Durante o período colonial, o ensino era responsabilidade das ordens religiosas, sobretudo dos jesuítas, que estruturaram a educação com objetivos catequéticos e de controle social. O acesso ao saber era restrito aos filhos da elite colonizadora, enquanto indígenas e negros escravizados eram considerados objetos da evangelização, não sujeitos do processo educativo. Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, não houve uma substituição imediata por parte do Estado, o que resultou em um vácuo institucional no campo da educação. No Império, apesar de a Constituição de 1824 prever ensino primário gratuito, a implementação foi precária e seletiva, perpetuando a exclusão dos grupos subalternizados, especialmente da população negra liberta após 1888, que continuou marginalizada pelas políticas educacionais"

A educação permaneceu limitada às camadas brancas e abastadas da população urbana. Mesmo após a abolição da escravidão, em 1888, os afrodescendentes libertos seguiram excluídos das políticas educacionais. Durante a Primeira República (1889–1930), também não se observou um esforço efetivo para ampliar o acesso à educação para os grupos marginalizados. O analfabetismo era visto como um traço natural entre os pobres, e o Estado adotava uma postura omissa em relação à equidade educacional.

Somente a partir da década de 1930, com o governo de Getúlio Vargas, é que o Estado começou a estruturar políticas públicas mais voltadas à expansão do ensino. Houve a criação de ministérios e o início de uma rede nacional de educação. No entanto, essas iniciativas foram insuficientes diante da imensa desigualdade existente. Conforme observa Saviani (2008), o sistema educacional brasileiro foi historicamente desenhado para preservar as hierarquias sociais, mesmo quando se propunha a ampliar o acesso à escola.

A partir dos anos 1980, com o processo de redemocratização, o direito à educação passou a ser reconhecido como um direito social fundamental. A Constituição Federal de 1988 representou um marco ao garantir a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, bem como ao estabelecer princípios como igualdade de acesso e permanência. Esse avanço foi reforçado por legislações complementares, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que consolidaram o papel do Estado na garantia de uma educação de qualidade para todos.

Apesar dessas conquistas, o sistema educacional ainda convive com grandes desafios relacionados à inclusão. As desigualdades raciais, de classe, regionais e de gênero continuam influenciando diretamente a permanência e o desempenho escolar de milhões de estudantes. Grupos como populações indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e moradores de zonas rurais enfrentam, até hoje, obstáculos estruturais que impedem o pleno exercício do direito à educação. Problemas como a evasão escolar, a baixa qualidade do ensino e a precarização das condições das escolas públicas evidenciam que o acesso ampliado ainda não foi acompanhado por uma inclusão com equidade e qualidade.

As pesquisas da UNESCO, 2025 afirma que profundas e amplas desigualdades raciais e étnicas persistem na sociedade brasileira em especial entre as populações indígenas, afrodescendentes, quilombolas, presidiárias e a população rural. A literatura especializada evidencia uma forte correlação entre origem étnica e oportunidades educacionais essas desigualdades se entrelaçam com ou-

tras formas de segmentação social, como as diferenças regionais existentes no território brasileiro, contribuindo para a marginalização de jovens e adultos no acesso à educação.

Nas últimas décadas, medidas como as políticas de cotas, o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) buscaram mitigar as desigualdades no acesso ao ensino superior. Tais ações afirmativas permitiram que jovens de origem popular, especialmente negros e egressos de escolas públicas, ingressassem nas universidades, promovendo uma transformação significativa no perfil social dos estudantes do ensino superior e contribuindo para a democratização do conhecimento acadêmico.

De acordo com (LIMA, 2012, p. 20):

"Minha pesquisa na cidade de São Paulo demonstrou que o ProUni efetivamente possibilitou o acesso de jovens pobres e negros ao ensino superior. Sem esse programa, esses estudantes não teriam condições de pagar mensalidades de instituições privadas nem sequer seriam aprovados nos processos seletivos das universidades públicas. No entanto, por operar no setor privado, o ProUni reproduz muitas das fragilidades desse sistema: a oferta restrita de cursos de prestígio e a baixa qualidade percebida em algumas instituições. Ainda assim, ao proporcionar acesso a cursos disputados e universidades privadas renomadas, o ProUni se mostra um modelo de inclusão — embora ainda dependa de cotas tanto no ensino público quanto no privado para reduzir as desigualdades educacionais"

Essas informações são fundamentadas em pesquisas e dados oficiais que mostram o impacto positivo das políticas de ação afirmativa no acesso ao ensino superior, dessa forma, a história da educação no Brasil é marcada por uma constante tensão entre exclusão e inclusão. As políticas educacionais refletem disputas sociais e ideológicas mais amplas, envolvendo diferentes concepções sobre o papel da escola e os direitos da população. Como afirma Cury (2002), a educação pode tanto reproduzir as desigualdades quanto ser instrumento de superação delas, a depender dos projetos políticos que orientam sua organização.

Pode-se afirmar, assim, que os progressos alcançados na direção de uma educação mais inclusiva são fruto de lutas sociais e movimentos organizados ao longo da história. Para que a educação se torne, de fato, um instrumento democrático, é necessário ir além do simples aumento no número de matrículas. Isso envolve investimento público consistente, valorização dos profissionais da área, atualização dos conteúdos escolares e implementação de estratégias que assegurem a permanência dos estudantes, especialmente os mais vulneráveis. Somente com a superação das desigualdades estruturais será possível que a educação desempenhe plenamente sua função de promover justiça social.

Apesar dos avanços legais e institucionais, a exclusão social na educação ainda está profundamente enraizada nas estruturas do sistema. Crianças pertencentes a grupos historicamente vulneráveis — como negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, além de moradores de regiões rurais e periferias urbanas — continuam encontrando sérias dificuldades para usufruir plenamente do direito à educação. Problemas como evasão escolar, baixo desempenho acadêmico e infraestrutura precária das instituições públicas revelam que garantir o acesso à escola não é suficiente para assegurar a inclusão efetiva com qualidade. Como observa Saviani (2008), a educação brasileira, em grande parte de sua história, tem servido mais à manutenção das desigualdades do que à sua superação, salvo em contextos de mobilização social consciente e articulada.

Para transformar esse cenário, são necessárias políticas públicas sólidas, com investimentos adequados em infraestrutura educacional, valorização e formação continuada dos professores, além da ampliação de medidas afirmativas que contemplem as diversidades culturais, étnicas e regionais dos estudantes marginalizados historicamente. Nesse contexto, a inclusão educacional precisa ser compreendida não apenas como um direito constitucional, mas como um processo de justiça histórica frente a séculos de exclusão do acesso ao conhecimento.

Portanto, a análise da educação no Brasil re-

vela a persistência de um modelo que, desde sua origem, favoreceu poucos e excluiu muitos. Romper com esse padrão exige o reconhecimento de que amplas camadas da população foram socialmente concebidas sem acesso a privilégios, e que a consolidação de uma escola democrática demanda a superação ativa e contínua das desigualdades herdadas.

3 Patrimônio histórico e memória urbana, desafios da preservação no século XXI

O patrimônio histórico e a memória das cidades são componentes essenciais para a formação da identidade coletiva urbana. Eles vão além de simples estruturas arquitetônicas ou sítios arqueológicos, representando registros dinâmicos das interações sociais, culturais e políticas que moldaram o ambiente urbano ao longo do tempo. Portanto, preservar o patrimônio significa algo mais profundo do que apenas conservar construções; envolve assegurar a continuidade das histórias que dão significado à vivência na cidade e ao sentimento de pertencimento da população.
(HAYDEN, 1997, p. 15-16) diz que:
As pressões econômicas e sociais que caracterizam as cidades contemporâneas — incluindo a globalização, a especulação imobiliária e o crescimento acelerado e muitas vezes desordenado — colocam em risco não apenas os edifícios históricos, mas também o tecido social e cultural que lhes dá significado. A prioridade conferida ao desenvolvimento econômico frequentemente leva à destruição ou à descaracterização de locais que carregam memórias coletivas, fragmentando a continuidade da memória urbana. Essa tensão entre progresso e preservação revela um conflito fundamental na gestão do espaço urbano contemporâneo, onde a lógica do mercado ameaça apagar as narrativas e identidades que estruturam a vida comunitária"

Entretanto, no século XXI, os desafios para essa preservação tornaram-se ainda mais complexos devido às pressões da globalização, à especulação imobiliária e às rápidas transformações urbanas. O crescimento desordenado das cidades, aliado à expansão populacional e à predominância da lógica econômica sobre o espaço, tem colocado em risco a integridade dos bens históricos e culturais, que frequentemente são negligenciados em nome do "desenvolvimento" e do "progresso". Consequentemente, a memória urbana corre o perigo de se fragmentar, desaparecendo junto com os lugares que a sustentam.
Uma das maiores dificuldades na preservação está em equilibrar os interesses econômicos com a valorização cultural. Muitas vezes, áreas históricas são alvo de intervenções que desconsideram seu valor simbólico e social, promovendo a verticalização, a gentrificação e o deslocamento das comunidades tradicionais. Conforme assinala Choay (2001), "o patrimônio histórico está ameaçado tanto pela destruição física quanto pelo esvaziamento simbólico", consequência de políticas públicas que falham em reconhecer a importância da memória coletiva para a coesão social.
Além disso, muitos centros urbanos enfrentam a ausência de políticas públicas eficazes para a preservação. A falta de um planejamento integrado, recursos financeiros adequados e a baixa participação popular dificultam a gestão eficiente dos bens culturais. Em muitos contextos, as ações de proteção são isoladas e desconectadas de uma estratégia urbana maior, comprometendo sua sustentabilidade ao longo do tempo. Também persiste, em parte do setor público, uma visão utilitarista do patrimônio, valorizado apenas quando se converte em atrativo turístico ou ativo econômico.
Outro ponto fundamental é a ampliação do conceito de patrimônio. Historicamente, ele esteve restrito àquilo que é material.
(SMITH, 2006, p. 12-14) diz:

"Tradicionalmente o patrimônio tem sido entendido de forma bastante restrita, focando-se principalmente nos bens materiais — monumentos, edifícios e locais históricos — enquanto as dimensões imateriais, como práticas culturais, tradições orais, festividades e modos de vida, têm sido muitas vezes ignoradas ou marginalizadas. No entanto, esse entendimento está em transformação, pois a concepção contemporânea de patrimônio exige uma visão mais inclusiva que

reconheça o valor dos aspectos intangíveis da cultura, vinculados à identidade e à memória coletiva. Essa expansão do conceito implica a necessidade de desenvolver novas metodologias de pesquisa e preservação, além de promover uma maior sensibilidade cultural e instituições capazes de lidar com essa complexidade, garantindo assim uma abordagem mais holística e democrática da preservação do patrimônio."

Atualmente, reconhece-se a necessidade de um entendimento mais amplo, que englobe tanto os aspectos tangíveis quanto os intangíveis da cultura urbana. Essa ampliação demanda novas abordagens metodológicas, maior sensibilidade cultural e instituições com maior flexibilidade.
(HARVEY, 2012, p. 98-100) deixa claros que:

"A incorporação das tecnologias digitais na preservação do patrimônio cultural oferece oportunidades inéditas para documentar, mapear e difundir a história e as memórias urbanas de forma mais acessível e participativa. Instrumentos como a digitalização de acervos, o mapeamento colaborativo e a realidade aumentada têm o potencial de ampliar o engajamento da população com seus espaços históricos, reforçando a conexão entre memória e identidade. No entanto, é crucial que essas ferramentas não se limitem a uma reprodução virtual da memória, mas sejam integradas a estratégias que garantam a proteção efetiva e a revitalização física e social dos bens culturais. A virtualização pode complementar, mas jamais substituir a preservação concreta, que é essencial para manter viva a experiência cultural e comunitária"

Ou seja, é importante entender que tecnologias digitais têm ampliado as formas de preservar o patrimônio cultural, por meio de diferente e novos recursos que auxiliam na valorização e no acesso popular à história. No entanto, é essencial que essas ferramentas sejam utilizadas com responsabilidade, garantindo que a memória virtual complemente, e não substitua, a preservação física e social dos bens históricos além de contar é claro com a participação ativa da comunidade como outro fator essencial. Sem o engajamento dos moradores locais, as políticas de preservação podem falhar ou se transformar em iniciativas elitistas, voltadas apenas para o consumo simbólico do patrimônio. A inclusão comunitária possibilita que as pessoas se reconheçam como protagonistas da memória, fortalecendo a relação entre identidade, território e cidadania. Como ressalta Sant'Anna (1995), "a preservação só se efetiva quando há apropriação simbólica dos bens pela sociedade, o que exige educação patrimonial e inclusão social".
Por fim, os desafios da preservação no século XXI exigem estratégias que sejam integradas, multidisciplinares e inclusivas. É fundamental abandonar perspectivas conservadoras ou excessivamente voltadas ao aspecto econômico do patrimônio, entendendo-o como um componente essencial da dinâmica urbana. O desenvolvimento futuro das cidades depende da habilidade em valorizar seu passado, não como algo fixo, mas como um elemento ativo na criação de novas maneiras de convivência e justiça no espaço urbano.
O patrimônio histórico e a memória urbana desempenham papel essencial na construção da identidade coletiva, pois guardam vestígios tangíveis e intangíveis das trajetórias culturais, políticas e sociais de uma sociedade. Contudo, nas últimas décadas, a expansão urbana descontrolada, a pressão do mercado imobiliário e a padronização cultural promovida pela globalização têm comprometido a preservação desses elementos. Quando o passado é negligenciado, corre-se o risco não apenas de perder construções e objetos históricos, mas também de romper os laços simbólicos que ajudam a explicar a trajetória de constituição das cidades e de seus sujeitos.
Para impedir que esses bens se percam, é necessário compreender a preservação como um processo vivo, conectado ao cotidiano urbano e à vida das comunidades. A simples adoção de normas legais ou técnicas de restauração não é suficiente. É preciso fomentar políticas públicas duradouras, incentivar a participação popular e promover práticas educativas que despertem o interesse pela memória histórica como parte fundamental do presente e da projeção do futuro. Como ressalta Sant'Anna (1995), "a preservação só

se efetiva quando há apropriação simbólica dos bens por parte da sociedade", ou seja, quando a memória é reconhecida e incorporada pelos sujeitos que a vivenciam.
Nesse contexto, a educação patrimonial emerge como um instrumento de transformação. Ao aprenderem sobre os valores culturais e históricos dos lugares que habitam, crianças, adolescentes e adultos passam a atuar de forma mais consciente e ativa na proteção do legado coletivo. Iniciativas como visitas pedagógicas, museus locais, atividades escolares e plataformas digitais colaborativas tornam a memória mais próxima das novas gerações. Além disso, o uso ético das tecnologias pode ampliar o acesso ao conhecimento sobre o patrimônio, desde que não substitua o compromisso com sua preservação física e social.
Cabe também ao Estado o protagonismo na promoção de políticas públicas voltadas à valorização do patrimônio. Isso inclui a elaboração de marcos legais eficazes, a destinação de recursos para a conservação dos bens culturais e o estímulo à participação cidadã na formulação e implementação dessas políticas. A preservação deve ser entendida como um vetor de desenvolvimento urbano sustentável, e não como um empecilho ao progresso. Como argumenta Choay (2001), "é preciso proteger o passado não por saudosismo, mas para garantir a continuidade da experiência humana no espaço urbano".
Outro aspecto importante é a necessidade de ampliar a compreensão de patrimônio, indo além dos monumentos materiais para incorporar as manifestações culturais imateriais, como as festas populares, os rituais comunitários e os saberes tradicionais. Essa ampliação é essencial para reconhecer e valorizar a pluralidade de experiências e narrativas que formam o tecido urbano, sobretudo aquelas historicamente marginalizadas — como as das populações indígenas, negras, periféricas e imigrantes.
(BURKE apud The British Academy, 2024, p. 3) diz que:

"A sociedade torna-se incapaz de olhar para o futuro se não voltar seu olhar aos seus ancestrais. Preservar nosso patrimônio histórico não é apenas um ato de reverência ao passado, mas um compromisso com o futuro. Trata-se de reconhecer que os bens culturais não pertencem apenas aos que os construíram, mas também às gerações atuais e futuras, sendo pilares essenciais para uma convivência urbana justa e consciente"

Portanto, a preservação do patrimônio histórico e da memória urbana exige um esforço coletivo e constante. Mais do que resguardar o passado, trata-se de manter viva a história social de uma cidade e de garantir que ela continue sendo referência para a construção de sociedades mais equitativas e conscientes. Preservar é, assim, afirmar a dignidade dos povos e reforçar o elo entre o passado e o futuro.

Conclusão

A análise dos direitos humanos no decorrer do século XX demonstra que seu desenvolvimento não se deu de forma linear ou pacífica. Ao contrário, sua consolidação foi fruto de embates constantes, resistências populares e mobilizações sociais. Grupos historicamente excluídos como mulheres, trabalhadores, populações negras, indígenas e outras minorias foram protagonistas de processos que desafiaram estruturas de poder e contribuíram para a expansão e o reconhecimento dos direitos fundamentais. Essas lutas evidenciam que os direitos não são meramente garantias legais, mas conquistas políticas em constante disputa.
No contexto brasileiro, essa realidade se reflete de maneira clara na história da educação, que por muito tempo reproduziu desigualdades raciais, sociais e econômicas. A exclusão de grande parte da população do acesso ao ensino formal especialmente negros, indígenas, moradores de zonas rurais e periferias revela um modelo educacional excludente, que ainda hoje busca romper com heranças coloniais e elitistas. Superar esses obstáculos requer políticas públicas comprometidas com a equidade, o reconhecimento das diversidades culturais e a valorização da escola como instrumento de transformação social.
Além disso, preservar o patrimônio histórico e a memória urbana é outro desafio essencial para garantir a continuidade das iden-

tidades coletivas e das histórias que moldam as cidades. Em tempos de urbanização acelerada e de pressões econômicas sobre os espaços urbanos, muitos bens culturais e históricos correm o risco de desaparecer. Nesse cenário, o fortalecimento de políticas de preservação, aliadas à participação das comunidades locais e à educação patrimonial, torna-se indispensável para que as memórias coletivas não sejam apagadas ou substituídas por narrativas únicas.

Assim, os temas discutidos neste artigo apontam para uma compreensão integrada da democracia como um processo que depende da valorização da história, da ampliação de direitos e do reconhecimento das desigualdades ainda presentes. Educação, memória e direitos humanos são pilares interligados de uma sociedade que busca justiça e inclusão, não como concessões, mas como compromissos permanentes com a cidadania plena.

Enfrentar os desafios do presente exige, portanto, um olhar atento para o passado e uma atuação consciente no presente. Somente com o engajamento social, a formação crítica e o fortalecimento das políticas públicas será possível construir um futuro em que todos tenham o direito de existir, aprender e pertencer, em condições verdadeiramente igualitárias.

Bibliografia

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ARENDT, Hannah. Origens do totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989 (1ª ed. 1951).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

CHOAY, Françoise. A alegoria do patrimônio. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e direitos humanos: fundamentos filosóficos e políticos. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 7–28, 2002.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. Rebel Cities: From the Right to the City to the Urban Revolution. London: Verso, 2012.

LIMA, Márcia. Affirmative Action in Brazil. ReVista: Harvard Review of Latin America, v. 12, n. 1, Fall 2012.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948.

ONU. Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), 1979.

SANT'ANNA, Márcia. Políticas públicas de preservação do patrimônio cultural: limites e possibilidades. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 24, p. 81-88, 1995.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SMITH, Laurajane. Uses of Heritage. London: Routledge, 2006.

RESUMO
Este artigo discute a importância dos jogos como ferramenta pedagógica para estimular a interação social no ambiente escolar. Por meio de uma revisão da literatura, foram analisadas as contribuições dos jogos para o desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes. A metodologia utilizada neste artigo foi uma revisão da literatura, com análise de estudos e teorias sobre o uso de jogos no ambiente escolar. Em conclusão, os jogos podem ser uma ferramenta importante para estimular a interação social no ambiente escolar. Os educadores podem utilizar os jogos como uma estratégia pedagógica para promover o desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes. Além disso, é fundamental que os educadores sejam conscientes das necessidades e habilidades de cada estudante, para que possam criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. Portanto, os jogos podem ser uma ferramenta valiosa para melhorar a qualidade da educação e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos, interação social e educação.

ABSTRACT
This article discusses the importance of games as a pedagogical tool to stimulate social interaction in the school environment. Through a literature review, the contributions of games to the social and cognitive development of students were analyzed. The methodology used in this article was a literature review, with an analysis of studies and theories on the use of games in the school environment. In conclusion, games can be an important tool to stimulate social interaction in the school environment. Educators can use games as a pedagogical strategy to promote the social and cognitive development of students. In addition, it is essential that educators are aware of the needs and abilities of each student, so that they can create an inclusive and effective learning environment. Therefore, games can be a valuable tool to improve the quality of education and promote the integral development of students.

KEY-WORDS: Games, social interaction, and educat.

INTRODUÇÃO

Desde os primeiros anos de vida, o ser humano se expressa, aprende e interage por meio dos jogos. A ludicidade, como linguagem simbólica, permite à criança vivenciar experiências, explorar o mundo, desenvolver habilidades cognitivas, afetivas e sociais. Na escola, o uso pedagógico dos jogos favorece uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. O educador, ao assumir o papel de mediador, tem a responsabilidade de planejar e direcionar atividades lúdicas de forma que contemplem os objetivos educacionais e as necessidades dos estudantes.
Os jogos têm sido uma ferramenta importante na vida do ser humano, principalmente durante a infância. Por meio dos jogos, a criança se relaciona com o mundo que a cerca e aprende de forma mais significativa e prazerosa (Vygotsky, 1978, p. 12). Nesse sentido, o professor pode utilizar os jogos como instrumento no processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas mais interessantes e atrativas e mais próximas do cotidiano dos estudantes.
Este artigo tem como objetivo discutir como os jogos podem ser utilizados no ambiente escolar para estimular a interação social entre os estudantes, destacando o papel do educador como mediador da aprendizagem lúdica. A análise se baseia em referenciais teóricos contemporâneos, além de diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e documentos da UNESCO sobre educação para a paz e cooperação.

O uso de jogos para estimular a interação social no ambiente escolar é uma estratégia valiosa para promover o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. De acordo com Vygotsky (1978), o desenvolvimento cogni-

tivo e social das crianças ocorre por meio da interação com o ambiente e com outras pessoas, destacando a importância da mediação social no processo de aprendizado. Nesse sentido, os jogos cooperativos podem ser uma ferramenta eficaz para promover a interação social e a colaboração entre os alunos. Segundo Araújo e Silva (2022), os jogos cooperativos são uma ferramenta valiosa para promover a interação social e a colaboração entre os indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais importantes. Além disso, Kishimoto (1998, p. [número da página]) destaca que "brincar é uma atividade que tem significado para a criança, pois ela o faz com prazer, espontaneidade e liberdade".

Passos (2005, p. [número da página]) afirma que:

“Os jogos lúdicos são uma forma de estimular a criatividade, a imaginação e a curiosidade das crianças, permitindo que elas se desenvolvam de forma integral e harmoniosa. Além disso, os jogos lúdicos também contribuem para a formação de habilidades sociais, como a cooperação, a comunicação e a resolução de conflitos. É importante que os professores utilizem os jogos lúdicos de forma consciente e planejada, para que possam aproveitar ao máximo os benefícios que eles oferecem”.

Ao incluir jogos cooperativos e lúdicos no currículo escolar, os professores podem criar um ambiente de aprendizado mais interativo e colaborativo, beneficiando o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

A utilização de jogos no ambiente escolar é uma prática pedagógica que pode estimular a interação social entre os estudantes. Segundo Piaget (1967, p. 15), "o jogo é uma atividade que permite à criança desenvolver suas capacidades motoras, intelectuais e sociais". Além disso, os jogos podem ser utilizados para desenvolver habilidades importantes, como a cooperação, a comunicação e a resolução de problemas.

Os jogos corporativos, em particular, podem ser uma ferramenta valiosa para estimular a interação social no ambiente escolar. Eles permitem que os estudantes trabalhem em equipe, desenvolvam habilidades sociais e aprendam a lidar com situações desafiadoras (Freire, 2002, p. 25). Além disso, os jogos corporativos podem ser utilizados para promover a inclusão e a diversidade, permitindo que os estudantes com diferentes habilidades e necessidades sejam incluídos no processo de aprendizagem.

A Importância do Educador como Mediador

O educador desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, atuando como mediador entre o estudante e o conhecimento. Segundo Vygotsky (1978, p. 20), "o educador deve criar um ambiente que permita ao estudante desenvolver suas capacidades e habilidades". Nesse sentido, o educador deve conhecer cada estudante para entender suas necessidades e elaborar uma prática pedagógica que atenda às suas necessidades.

O jogo é uma atividade espontânea e natural no desenvolvimento infantil. De acordo com Awad (2004), “o jogo é uma atividade natural do homem, essencial para o desenvolvimento infantil. É através do jogo que a criança aprende a relacionar-se com o mundo” (p. 13). A brincadeira, nesse sentido, é compreendida como uma forma primordial de interação com a realidade.

Obra: “Os jogadores de xadrez”, pintor Irlandês John Lavery (1856 - 1941)



https://deniseludwig.blogspot.com/2013/07/arte-em-pinturas-de-jogadores-de-xadrez.html

Macedo (2008) distingue jogo e brincadeira da seguinte maneira: "Jogar é uma brincadeira organizada, convencional, com papéis

e posições demarcadas [...] A brincadeira é o que será do jogo, é sua antecipação, é sua condição primordial". Assim, o jogo pode ser entendido como um elemento estruturado que surge da brincadeira e que carrega consigo potencialidades educativas.
Macedo (2005) ressalta que é preciso (...) cuidar da dimensão lúdica das tarefas escolares e possibilitar que as crianças pudessem ser protagonistas, isto é, responsáveis por suas ações, nos limites de suas possibilidades de desenvolvimento e dos recursos mobilizados pelos processos de aprendizagem (p.15).
Refere-se à importância de tornar as tarefas escolares mais divertidas e prazerosas para as crianças. Isso pode incluir atividades que promovam a criatividade, a imaginação e o jogo.
Sendo assim, dar às crianças a oportunidade de serem responsáveis por suas ações e decisões, dentro dos limites de suas capacidades e recursos disponíveis. Isso ajuda a desenvolver a autonomia, a confiança e a responsabilidade.
Obra: "Dois meninos jogando bilboquê", de Belmiro de Almeida (Sem data)



https://masp.org.br/acervo/obra/dois-meninos-jogando-bilboque
Ao cuidar da dimensão lúdica das tarefas escolares e promover o protagonismo infantil, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e agradável para as crianças. Isso pode ajudar a desenvolver habilidades importantes, como a resolução de problemas, a criatividade e a colaboração.

"O educador, ao assumir o papel de mediador da aprendizagem lúdica, deve criar situações que favoreçam a construção do conhecimento por meio do brincar, respeitando os interesses, os tempos e os modos de aprender de cada criança" (KISHIMOTO, 2011, p. 30).

Segundo Kishimoto (2011), cabe ao educador atuar como mediador nas experiências lúdicas, promovendo aprendizagens significativas através do brincar, valorizando a participação ativa da criança nesse processo.
Kishimoto (2015), ao tratar do jogo educativo, apresenta duas funções centrais: a lúdica e a educativa. A primeira refere-se ao prazer e à liberdade presentes no ato de jogar; a segunda relaciona-se às aprendizagens que se produzem durante a atividade. O ponto de equilíbrio entre essas funções é fundamental: quando a função educativa sobrepõe a lúdica, corre-se o risco de tornar a atividade mecânica, esvaziando o prazer da brincadeira. Por outro lado, uma prática exclusivamente lúdica pode deixar de atingir os objetivos pedagógicos.

A função lúdica se refere ao aspecto divertido e prazeroso do jogo. É o que torna o jogo atraente e motivador para as crianças. Quando as crianças jogam, elas se sentem livres para explorar, criar e experimentar, o que é essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional.
A função educativa se refere às aprendizagens que as crianças adquirem durante o jogo. Isso pode incluir habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais. A função educativa é importante porque ajuda as crianças a desenvolver competências e conhecimentos que são essenciais para o seu desenvolvimento.
O equilíbrio entre as funções lúdica e educativa é fundamental porque, se um aspecto sobrepõe o outro, o jogo pode perder sua eficácia. Se a função educativa sobrepõe a lúdica, o jogo pode se tornar maçante e perder o interesse das crianças. Por outro lado,

se a prática é exclusivamente lúdica, pode não atingir os objetivos pedagógicos e não proporcionar às crianças as aprendizagens necessárias.

O equilíbrio entre as funções lúdica e educativa é importante porque permite que as crianças aprendam de forma divertida e eficaz. Quando as crianças se divertem enquanto aprendem, elas estão mais motivadas e engajadas, o que pode levar a uma aprendizagem mais profunda e duradoura.

A brincadeira coletiva é uma estratégia essencial para socialização, sendo uma ótima maneira de aprender a interagir com os colegas e respeitar a vez do outro. O professor como mediador deve resolver conflitos e manter relacionamentos positivos, dessa forma influencia no comportamento da vida adulta.

O papel do educador na mediação lúdica

O professor, na contemporaneidade, assume um papel mais ativo e reflexivo diante das interações escolares. Nas atividades com jogos, sua atuação vai além de organizar e aplicar as atividades: é preciso observar, compreender e intervir de maneira responsiva e sensível.

Araújo et al. (2022) descrevem três posições que o educador pode ocupar durante os jogos:

Facilitador: propõe desafios, guia com perguntas e estimula a busca coletiva de soluções;

Observador: registra comportamentos, identifica dificuldades, observa interações e exclusões;

Brincante: participa das atividades, fortalecendo o vínculo afetivo e compreendendo melhor a dinâmica do grupo.

Essas posturas permitem ao professor perceber situações de desequilíbrio (excesso de competição, exclusões, lideranças impositivas) e intervir promovendo valores como empatia, escuta ativa, respeito às diferenças e cooperação.

Jogos cooperativos e a cultura da paz na escola

Ao promover jogos cooperativos no ambiente escolar, o educador estimula a formação de uma cultura de paz, pautada em valores de respeito mútuo e solidariedade. A cooperação é um dos pilares da convivência escolar e deve ser cultivada desde os primeiros anos de escolarização.

O jogo é o lugar de adquirir afinidade e valorização do outro, da aceitação de um indivíduo e do coletivo, sendo assim o jogar é um instrumento importantíssimo para o convívio social, sendo grande aliado no desenvolvimento de habilidades, na concentração, no planejamento, memória e tomadas de decisões. Dessa maneira, trazer autonomia e da identificação, para incentivar relacionamento saudável e respeitoso por meio de combinados e regras entre os pares, em busca de uma sociedade integra, responsável e inclusiva.

Os jogos cooperativos são práticas pedagógicas que vão além da simples diversão. Diferentemente dos jogos competitivos, que valorizam a vitória individual ou de um grupo em detrimento de outro, os jogos cooperativos priorizam o trabalho em equipe, a solidariedade e o respeito mútuo. Eles têm como foco a conquista coletiva, onde o objetivo é o sucesso de todos, e não de apenas um.

Segundo Kishimoto (1998), os jogos cooperativos favorecem o desenvolvimento de atitudes sociais positivas, estimulando o trabalho em grupo e o respeito às diferenças. Esses aspectos são fundamentais no ambiente escolar, onde a convivência com a diversidade é constante. Por meio dessas atividades lúdicas, as crianças aprendem a lidar com conflitos de maneira pacífica, a escutar o outro e a tomar decisões em conjunto.

Betti (2001) afirma que esses jogos são importantes instrumentos para a construção da cultura de paz, pois substituem a lógica da competição pela cooperação. Isso significa criar um ambiente onde os estudantes desenvolvem empatia, compreendem o valor do diálogo e passam a enxergar o colega como parceiro e não como adversário.

Já Negrine (2002) destaca que, nos jogos cooperativos, os alunos vivenciam concretamente situações de convivência e resolução de conflitos, aprendendo a agir com responsabilidade e respeito. Essas experiências são essenciais para a formação de uma postura ética e cidadã, reforçando os valores de justiça, solidariedade e igualdade.

Portanto, os jogos cooperativos não apenas contribuem para a aprendizagem, mas tam-

bém são ferramentas educativas potentes na formação de sujeitos conscientes e comprometidos com uma cultura de paz. Eles promovem a inclusão, fortalecem os vínculos entre os alunos e ajudam a construir um ambiente escolar mais acolhedor, democrático e humano.

Obra: “Futebol em Brodósqui” de Cândido Portinari (1935)



https://artsandculture.google.com/asset/futebol/twECg4xY-DFMDw?hl=pt-BR

Maria Montessori (apud UNESCO, 2008) afirmou: "A primeira ideia que uma criança precisa ter é a da diferença entre o bem e o mal. E a principal função do educador é cuidar para que ela não confunda o bem com a passividade e o mal com a atividade". Isso exige uma prática intencional, que valorize atitudes positivas, como ajudar o colega, partilhar materiais, ouvir o outro.
Obra: “Jogando peteca” de Heitor dos Prazeres (1983)



https://virusdaarte.net/heitor-dos-prazeres-roda-de-peteca

A BNCC (2018) contempla entre suas competências gerais o desenvolvimento de habilidades como empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania. Jogos como "Estoura-balão cooperativo", "Corrida de três pernas" ou "Missão Impossível" são exemplos que demandam colaboração e planejamento conjunto.
Segundo a UNESCO (2022), "a pedagogia deve ser organizada com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade" (p. 14). O documento destaca que a educação contemporânea precisa promover não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as competências sociais e morais dos estudantes.
CONSIDERAÇÕES FINAIS
Os jogos são uma ferramenta importante para estimular a interação social no ambiente escolar. Eles permitem que os estudantes desenvolvam habilidades sociais, trabalhem em equipe e aprendam de forma mais significativa e prazerosa. O educador desempenha um papel fundamental nesse processo, atuando como mediador entre o estudante e o conhecimento. Portanto, é importante que os educadores utilizem os jogos como ferramenta pedagógica para promover a interação social e o desenvolvimento dos estudantes.
O uso de jogos no ambiente escolar, quando conduzido de forma planejada e intencional, constitui uma poderosa ferramenta pedagógica para estimular a interação social, o desenvolvimento integral e a formação de valores. O professor, como mediador da aprendizagem lúdica, é protagonista nesse processo, sendo responsável por criar espaços significativos de vivência, escuta e cooperação.
Conclui-se que o jogo, longe de ser apenas entretenimento, pode ser um dispositivo educativo potente, desde que haja equilíbrio entre suas dimensões lúdica e educativa. Ao promover atividades lúdicas cooperativas, o educador contribui para a formação de uma escola mais humanizada, inclusiva e capaz de preparar para a convivência cidadã.

REFERÊNCIAS:

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

PIAGET, J. A psicologia da inteligência. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ARAÚJO, C. S.; SILVA, T. A. da C. Jogos cooperativos: contemplando a sociedade do século XXI. Rio de Janeiro: WAK, 2022.

AWAD, Hani. Brinque, jogue, cante e encante com a recreação. Jundiaí: Fontoura, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. 6. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.
KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

MACEDO, L. Brincar de jogar: o jogo e a educação infantil. In: MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MONTESSORI, Maria. Pedagogia científica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BETTI, Mauro. Educação física e valores: construindo a cultura de paz na escola. Campinas: Papirus, 2001.

NEGRINE, Airton. Educação física: cultura corporal e educação em valores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

UNESCO. Paz, como se faz? Semeando cultura de paz nas escolas. 4. ed. Brasília: UNESCO, 2008.

_____. Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Brasília: UNESCO, 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br.

TRAJETÓRIA E LUTAS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO HISTÓRICO

ROGÉRIO CALIXTO DIAS

RESUMO

A cultura e a arte afro-brasileira são expressões vivas de uma herança ancestral profundamente enraizada na história do Brasil. Desde o período colonial, milhões de africanos foram trazidos à força para o território brasileiro na condição de escravizados, mas, apesar da violência e da opressão, conseguiram preservar e transmitir seus saberes, crenças, valores e práticas culturais. Essa herança africana, longe de ser homogênea, é composta por uma vasta diversidade de povos, línguas, religiões e tradições que, ao chegarem ao Brasil, se transformaram em contato com as culturas indígenas e europeias. O resultado desse encontro foi a formação de uma identidade cultural única e complexa, marcada pela fusão de diferentes elementos. Na música, por exemplo, os tambores, os cantos e os ritmos africanos deram origem a gêneros como o samba, o maracatu e o axé, hoje símbolos da cultura nacional. Na dança, expressões como a capoeira e o jongo revelam não apenas beleza estética, mas também resistência política e espiritual. Já na religiosidade, as práticas afro-brasileiras como o candomblé e a umbanda representam a continuidade de uma cosmovisão africana que se adaptou às condições adversas, mantendo sua força simbólica e conexão com o sagrado. A arte afro-brasileira também se manifesta nas artes visuais, na literatura, no teatro e na moda, influenciando movimentos culturais contemporâneos e servindo como ferramenta de afirmação identitária. Tecidos, cores, penteados, adereços e símbolos utilizados nas expressões corporais carregam significados profundos ligados à ancestralidade e à valorização da negritude. Essa expressão estética é mais do que representação: é linguagem de resistência e reconstrução de narrativas históricas. Ao longo do tempo, contudo, a cultura afro-brasileira enfrentou inúmeros desafios, como o racismo, a marginalização, o silenciamento e o apagamento sistemático de suas manifestações. Durante décadas, suas práticas foram estigmatizadas ou excluídas dos espaços oficiais da arte e da cultura. Apenas recentemente, por meio de políticas públicas, movimentos sociais e ações afirmativas, houve avanços significativos no reconhecimento e valorização dessa riqueza cultural, essencial ao patrimônio imaterial brasileiro. Portanto, reconhecer e promover a cultura e a arte afro-brasileira não é apenas um ato de justiça histórica, mas também uma forma de enriquecer a diversidade cultural do país e fortalecer os processos de identidade, pertencimento e inclusão social. Valorizar essas expressões é reafirmar que a cultura brasileira é, em sua essência, plural, mestiça e marcada profundamente pela contribuição africana.

Palavras-Chave: Cultura Afro-Brasileira; Arte; Tradições; Ancestralidade; Identidade Cultural.

INTRODUÇÃO

A cultura e a arte afro-brasileira representam um dos aspectos mais ricos, potentes e diversos da identidade nacional. Elas são vibrantes, multifacetadas e profundamente enraizadas nas tradições trazidas por milhões de africanos que foram forçados a deixar seus territórios de origem e trazidos para o Brasil durante o período colonial. Essas expressões culturais não apenas sobreviveram à escravidão e à opressão, mas também resistiram, se transformaram e deixaram uma marca indelével na formação do povo brasileiro. A força criativa dos povos africanos se manifestou e ainda se manifesta por meio de linguagens como a música, a dança, a culinária, a religião, as artes visuais e as formas de organização social e comunitária. Desde os primeiros tempos da diáspora africana no Brasil, homens e mulheres negros criaram maneiras de preservar suas raízes culturais, mesmo em meio a um sistema escravocrata que buscava apagar suas línguas, crenças e modos de vida. Essa resistência cultural foi fundamental para a construção de práticas que, ao longo dos séculos, deixaram de ser apenas uma forma de sobrevivência e passaram a ocupar um papel central na cultura brasileira. O samba, por

exemplo, nasceu nas comunidades negras urbanas e se tornou símbolo nacional, misturando ritmos africanos com influências locais e europeias. A capoeira, originalmente desenvolvida como uma forma de autodefesa disfarçada de dança, é hoje reconhecida como patrimônio cultural imaterial da humanidade pela UNESCO.

A religiosidade também é um dos pilares da cultura afro-brasileira. O candomblé, a umbanda e outras práticas de matriz africana carregam uma visão de mundo própria, centrada no respeito aos ancestrais, à natureza e aos orixás. Apesar de enfrentarem preconceitos históricos e atuais, essas religiões continuam sendo espaços de acolhimento, preservação de saberes e fortalecimento da identidade negra. Em seus rituais, cantos e gestos, há um elo direto com os povos da África Ocidental, Central e Austral que contribuíram para o tecido social e espiritual do Brasil. Esses cultos, muito mais do que práticas religiosas, são também manifestações culturais que influenciam a música, a linguagem, o vestuário e o comportamento.

A culinária afro-brasileira é outra expressão profunda dessa herança. Pratos como acarajé, moqueca, vatapá e caruru não são apenas alimentos, mas também portadores de história e de memória coletiva. Suas origens remetem a técnicas culinárias africanas adaptadas aos ingredientes brasileiros, e seus modos de preparo envolvem rituais e significados muitas vezes ligados à religião e à ancestralidade. Comer, nesses contextos, também é uma forma de manter viva a tradição e afirmar a identidade.

Com o tempo, as expressões culturais afro-brasileiras se expandiram e passaram a dialogar com influências modernas e globais, resultando em novas formas de criação artística. O hip-hop, o funk, o afrofuturismo e outras vertentes contemporâneas são exemplos de como essa herança continua viva e em constante transformação. Jovens artistas negros e negras têm ressignificado suas raízes por meio de linguagens digitais, arte urbana, performance, literatura e cinema, construindo pontes entre o passado ancestral e as demandas do presente.

Assim, a cultura e a arte afro-brasileira não apenas enriquecem o patrimônio nacional, mas também servem como instrumento de resistência, orgulho e empoderamento. Elas desafiam as narrativas excludentes da história oficial e reivindicam um espaço legítimo na construção de uma sociedade mais justa, plural e consciente de suas origens. Reconhecer, valorizar e difundir essa herança é uma tarefa coletiva e urgente, que contribui para a formação de uma identidade brasileira mais íntegra, inclusiva e verdadeira.

DESAFIOS HISTÓRICOS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Breve Histórico da Diáspora Africana no Brasil

O breve histórico da diáspora africana no Brasil constitui uma narrativa complexa, marcada por uma jornada de extrema dor, sofrimento e resistência, que moldou profundamente a história e a cultura do país. A partir do século XVI, durante o período da colonização portuguesa, o Brasil passou a receber um número expressivo de africanos, trazidos à força como escravizados para suprir a crescente demanda de mão de obra nas plantações de cana-de-açúcar, nas lavouras de algodão e cacau, e mais tarde nas minas de ouro e diamante. Estima-se que o Brasil tenha sido o destino de cerca de 40% de todos os africanos escravizados levados para as Américas, o que faz dessa diáspora uma das mais intensas e impactantes do mundo ocidental.

Esse deslocamento forçado de milhões de pessoas foi acompanhado por inúmeras perdas — de liberdade, de famílias, de línguas e territórios —, mas também foi marcado por uma resistência contínua que se expressou nas mais diversas formas: revoltas, fugas, quilombos, preservação de práticas religiosas e transmissão oral de saberes. Os povos africanos que chegaram ao Brasil vieram de regiões distintas do continente africano, como Angola, Congo, Nigéria e Benim, trazendo consigo uma grande diversidade de línguas, crenças, costumes, estruturas sociais e visões de mundo. Essa pluralidade se entrelaçou, ao longo do tempo, com elementos das culturas indígenas e europeias, dando origem a expressões culturais únicas, que constituem hoje uma parte fundamental da identidade brasileira.

Mesmo diante de condições extremamente adversas, como a violência do sistema es-

cravocrata, a marginalização institucional e o racismo estrutural, os africanos e seus descendentes conseguiram construir redes de solidariedade e desenvolver manifestações culturais que se tornaram símbolos nacionais. O samba, por exemplo, emergiu das rodas de batuque e das festas das comunidades negras urbanas, enquanto a capoeira foi forjada como uma forma de luta e resistência disfarçada de dança, criando uma expressão que une o corpo, o ritmo e a memória ancestral. As religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, sobreviveram à perseguição e ao preconceito e seguem sendo espaços de afirmação identitária, espiritualidade e valorização da ancestralidade.

A influência africana se faz presente também na língua, nos gestos, nos modos de cozinhar, nas festas populares e na organização social das comunidades. Essa herança, apesar de muitas vezes invisibilizada ou estigmatizada, é um dos pilares mais importantes da cultura brasileira contemporânea. O reconhecimento da contribuição africana é essencial não apenas para corrigir lacunas históricas, mas também para fortalecer a autoestima e o pertencimento das populações afrodescendentes, que ainda hoje enfrentam desigualdades profundas nas esferas econômica, educacional, política e cultural.

Compreender esse legado é um passo fundamental para promover uma visão mais justa e inclusiva da história do Brasil. É por meio desse reconhecimento que podemos valorizar a diversidade cultural como uma riqueza coletiva e lutar por uma sociedade que respeite a pluralidade de vozes, trajetórias e contribuições que formam o país. A cultura afro-brasileira não é apenas um vestígio do passado: ela está viva no presente e segue sendo uma força transformadora na construção de um futuro mais equitativo, diverso e consciente.

Formação das Comunidades Afro-Brasileiras e Sua Resistência Cultural

As comunidades afro-brasileiras começaram a se formar principalmente a partir do período colonial, quando milhões de africanos foram trazidos à força para o Brasil, submetidos ao sistema escravocrata que perdurou por mais de três séculos. Esses africanos, oriundos de diferentes regiões do continente, como o Golfo do Benim, Angola e o Congo, foram dispersos por diversas partes do território brasileiro, estabelecendo-se tanto em áreas urbanas quanto rurais, nas fazendas de cana-de-açúcar, nos engenhos, nas minas de ouro e nas cidades em formação. Com o tempo, formaram comunidades que, mesmo sob condições de violência, opressão e desumanização, conseguiram manter viva uma rica herança cultural.

Essas comunidades desenvolveram formas próprias de organização social, preservando tradições africanas que, em muitos casos, se fundiram com elementos culturais dos povos indígenas e com aspectos da cultura europeia, sobretudo portuguesa. O resultado desse encontro forçado e desigual de culturas foi a criação de novas identidades e expressões culturais afro-brasileiras, que carregam, ao mesmo tempo, marcas de resistência, adaptação e criatividade. A resistência cultural se manifestou de diversas formas, como a manutenção de práticas religiosas tradicionais, a transmissão oral de histórias e saberes ancestrais, e o uso de línguas africanas ou crioulas em contextos familiares e rituais.

Entre os pilares dessa resistência cultural estão as religiões afro-brasileiras, como o Candomblé, a Umbanda e o Batuque, que não apenas sobreviveram às tentativas de repressão e apagamento, mas tornaram-se também importantes espaços de afirmação da identidade negra. Esses cultos religiosos são mais do que práticas espirituais: são formas de resistência simbólica e cultural que reafirmam a ancestralidade africana e contribuem para o fortalecimento das comunidades. Os terreiros, como espaços sagrados, também funcionam como centros de proteção, acolhimento, aprendizado e transmissão de valores.

A música e a dança são igualmente centrais na cultura afro-brasileira. Ritmos como o samba, o maracatu, o jongo e a capoeira são heranças diretas das tradições africanas adaptadas ao contexto brasileiro. Esses gêneros artísticos surgiram como meios de expressão, celebração e protesto, servindo como canais para a manifestação de sentimentos, experiências e histórias do povo negro no Brasil. Da mesma forma, a culinária afro-brasileira, com pratos como o acarajé,

a feijoada e o vatapá, representa uma síntese de ingredientes, técnicas e simbologias herdadas da África, mantidas e reinventadas por gerações.

Apesar de toda a riqueza cultural construída, as comunidades afro-brasileiras historicamente enfrentaram — e ainda enfrentam — discriminação, racismo estrutural, exclusão social e marginalização econômica. No entanto, essas comunidades continuam resistindo, promovendo a valorização de sua herança e lutando por reconhecimento, visibilidade e justiça. Sua contribuição para a formação da identidade brasileira é imensurável e permeia praticamente todos os aspectos da vida cultural do país.

A valorização e a preservação da cultura afro-brasileira não são apenas atos de justiça histórica, mas também uma forma de fortalecer a democracia e a pluralidade cultural no Brasil. Conhecer essa história é essencial para promover uma sociedade mais equitativa e consciente de sua diversidade, onde todas as vozes e heranças sejam respeitadas e celebradas.

Influências Africanas na Sociedade Brasileira ao Longo dos Séculos

As influências africanas na sociedade brasileira são profundas, diversas e se fazem presentes em inúmeros aspectos da cultura nacional. Desde o início do período colonial, com a chegada forçada de milhões de africanos escravizados, o Brasil começou a ser moldado não apenas economicamente, mas também culturalmente, por essas populações. Esses africanos, provenientes de diferentes regiões do continente, trouxeram consigo uma vasta herança cultural — linguística, espiritual, culinária, musical e social — que se entrelaçou com os elementos indígenas e europeus já presentes no território. Essa fusão, embora resultado de um processo marcado por violência e opressão, resultou em uma riqueza cultural sem precedentes, que ainda hoje define muitos dos traços mais característicos da identidade brasileira.

A culinária brasileira é um exemplo especialmente marcante dessa influência. Pratos como a feijoada, o acarajé, o vatapá e o caruru são diretamente ligados às tradições alimentares africanas, seja no modo de preparo, seja nos ingredientes utilizados, como o dendê, o quiabo e o inhame. Muitos desses pratos nasceram nos terreiros e nas cozinhas das comunidades negras, sendo carregados de simbolismo e espiritualidade, especialmente em festas e rituais religiosos. Com o passar do tempo, essas receitas não apenas resistiram, mas também se popularizaram em todas as regiões do Brasil, tornando-se parte do cardápio nacional.

No campo da música, a contribuição africana é ainda mais evidente. Os ritmos como o samba, o maracatu, o afoxé, o axé e o ijexá têm suas raízes em tradições africanas que valorizam o uso do corpo, da voz e dos instrumentos de percussão. O tambor, em especial, é um símbolo da ligação espiritual e emocional com os ancestrais africanos, servindo como meio de comunicação e expressão nas cerimônias e festas. A musicalidade africana, com suas batidas marcantes e cadência envolvente, moldou a base da música popular brasileira e segue sendo fonte de inovação e resistência. A capoeira, que mistura dança, música e luta, é outro exemplo desse legado, mostrando como os elementos culturais africanos se adaptaram e se fortaleceram mesmo em contextos adversos.

A dança também é profundamente marcada por essas influências. Estilos como o jongo, o samba de roda, o coco e o tambor de crioula são expressões diretas das tradições africanas recriadas em solo brasileiro. Essas danças, muitas vezes ligadas a festividades religiosas ou comunitárias, têm caráter coletivo e envolvem cantos, palmas e movimentos corporais que remetem aos rituais africanos. Além disso, esses estilos contribuíram para o surgimento de manifestações artísticas urbanas contemporâneas, como o passinho e o pagode, que continuam renovando essa tradição.

As religiões de matriz africana, como o Candomblé, a Umbanda, o Batuque e outras vertentes, desempenham um papel central na preservação e na adaptação das crenças e cosmovisões africanas. Por meio dos orixás, das liturgias, dos rituais e dos cânticos em línguas africanas, essas religiões mantêm vivas as relações com os ancestrais, com a natureza e com o sagrado. Além de sua importância espiritual, elas também exercem uma função social e política, oferecendo um

espaço de acolhimento, identidade e resistência frente ao racismo religioso e à intolerância. As festas populares, como o Congado, o Bumba Meu Boi e a Festa de Iemanjá, também carregam elementos dessas tradições e são celebradas por comunidades em todo o país.

A linguagem falada no Brasil também foi profundamente impactada pelas línguas africanas trazidas durante a diáspora. Muitas palavras de origem banto, iorubá e jeje foram incorporadas ao português coloquial, especialmente em regiões com forte presença negra. Termos como "moleque", "quitanda", "cafuné", "xingar", "axé", entre tantos outros, mostram como a oralidade africana ajudou a construir o vocabulário cotidiano do povo brasileiro. Expressões culturais, ditados populares e entonações linguísticas também refletem essa influência, muitas vezes sem que os falantes tenham consciência de sua origem africana.

Portanto, é inegável que as influências africanas contribuíram de forma decisiva para a formação de uma identidade cultural única no Brasil. Elas deixaram um legado profundo e duradouro, que transcende séculos e ainda pulsa com força nas ruas, nos templos, nas cozinhas, nos palcos e nos lares brasileiros. Valorizar e reconhecer essas contribuições não é apenas um ato de justiça histórica, mas também um passo essencial para construir uma sociedade mais plural, consciente e respeitosa com suas raízes.

ARTES AFRO-BRASILEIRAS

Artes Visuais

O tema das Artes Visuais no contexto afro-brasileiro abrange uma rica diversidade de expressões artísticas que refletem a herança cultural e histórica africana no Brasil. Este campo inclui a pintura, a escultura e o artesanato, cada um trazendo características únicas e significados profundos.

A pintura afro-brasileira é marcada por uma mistura de cores vibrantes, simbolismo e temas que remetem à ancestralidade africana, à vida cotidiana e às lutas sociais. Artistas afro-brasileiros frequentemente exploram questões de identidade, resistência e celebração da cultura negra. Obras de artistas como Rosana Paulino e Emanoel Araújo destacam-se por desafiar narrativas tradicionais e propor novas formas de representação.

A escultura é outra forma de arte visual que tem grande importância na cultura afro-brasileira. Ela pode ser vista em diversos materiais, como madeira, argila, metal e pedra. Esculturas afro-brasileiras frequentemente incorporam elementos religiosos e espirituais, como orixás e outros símbolos da religião afro-brasileira. Mestre Didi é um dos escultores mais notáveis, conhecido por suas obras que combinam tradições africanas com novas técnicas e materiais.

O artesanato é uma forma vital de expressão cultural, mantendo vivas as tradições e técnicas ancestrais. Ele inclui a criação de tecidos, cestaria, cerâmica e objetos de madeira. O artesanato afro-brasileiro é frequentemente caracterizado pelo uso de padrões geométricos, cores intensas e motivos simbólicos. Esses trabalhos não são apenas peças decorativas, mas também carregam significados culturais e espirituais profundos.

Música

A música brasileira é marcada por uma rica evolução de gêneros que refletem a diversidade cultural do país. Entre os mais influentes estão o samba, a bossa nova e o funk, cada um com sua história, características e impacto na cultura brasileira e mundial.

O samba é um gênero musical que emergiu no início do século XX, com raízes profundas na cultura afro-brasileira. Originado no Rio de Janeiro, o samba tem suas origens em ritmos africanos, modinhas portuguesas e elementos indígenas. Caracterizado por ritmos sincopados, o uso de instrumentos como o pandeiro, tamborim e cavaquinho, e letras que abordam temas do cotidiano, o samba rapidamente se tornou uma expressão cultural e identitária do Brasil.

Na década de 1930, o samba ganhou destaque nacional com o surgimento do rádio e a popularização das escolas de samba. Durante o período da Era Vargas, o samba foi promovido como símbolo da identidade nacional. Artistas como Noel Rosa e Cartola foram fundamentais para o desenvolvimento do gênero. Nos anos 1960, o samba passou por uma renovação com o surgimento do samba de raiz, mantendo viva a tradição dos antigos sambistas.

A bossa nova surgiu no final dos anos 1950,

como uma evolução do samba. Combinando elementos do samba com influências do jazz, a bossa nova trouxe um novo estilo de tocar violão e uma forma suave de cantar. João Gilberto, Tom Jobim e Vinicius de Moraes foram figuras centrais nesse movimento, com canções como "Garota de Ipanema" ganhando reconhecimento internacional.

Caracterizada por harmonias sofisticadas e letras poéticas, a bossa nova conquistou audiências dentro e fora do Brasil, influenciando músicos em todo o mundo. Nos anos 1960, a bossa nova se tornou um dos símbolos da música brasileira no exterior, especialmente após o sucesso no mercado americano.

O funk brasileiro, ou funk carioca, surgiu nos anos 1980, influenciado pelo funk americano e pela música eletrônica. No entanto, o funk carioca desenvolveu um estilo único, com batidas rápidas e letras que abordam a realidade das favelas e questões sociais. Inicialmente marginalizado, o funk enfrentou preconceito e resistência, mas cresceu em popularidade nas décadas seguintes.

Nos anos 2000, o funk passou por uma transformação com a incorporação de novos ritmos e estilos, como o funk melody e o funk ostentação. Artistas como Anitta e MC Kevinho ajudaram a popularizar o funk fora do Brasil, tornando-o um fenômeno global. O funk é agora reconhecido como uma expressão autêntica da cultura urbana brasileira, refletindo as aspirações e desafios das comunidades periféricas.

Dança

A dança no Brasil é uma expressão cultural rica e diversificada, refletindo a mistura de influências africanas, indígenas e europeias. Entre as danças tradicionais mais significativas estão a capoeira, o maracatu e várias outras formas que desempenham um papel crucial na identidade cultural brasileira.

A capoeira é uma expressão única que combina dança, música, e luta. Originada pelos africanos escravizados no Brasil, a capoeira desenvolveu-se como uma forma de resistência cultural e física. Disfarçada de dança para enganar os senhores de escravos, a capoeira envolve movimentos ágeis e acrobáticos, acompanhados pelo som do berimbau, atabaque e pandeiro.

Com o tempo, a capoeira ganhou reconhecimento como uma arte marcial e uma forma de expressão cultural, levando à criação de diferentes estilos, como a Capoeira Angola e a Capoeira Regional. Hoje, a capoeira é praticada em todo o mundo e é um símbolo de resistência, liberdade e identidade cultural.

O maracatu é uma tradição afro-brasileira que se originou no estado de Pernambuco. Essa dança ritualística tem suas raízes nas coroações de reis do Congo, celebradas pelos escravos africanos. O maracatu é caracterizado por suas batidas rítmicas fortes, produzidas por instrumentos como alfaias, caixas, ganzás e agbês.

Existem dois tipos principais de maracatu: o Maracatu Nação, que é mais ligado às tradições africanas, e o Maracatu Rural, que incorpora influências indígenas e europeias. As apresentações de maracatu são espetáculos vibrantes, com dançarinos usando trajes coloridos e adornos elaborados, evocando uma conexão profunda com a ancestralidade africana.

Além da capoeira e do maracatu, o Brasil abriga uma variedade de outras danças tradicionais, cada uma com suas características e significados únicos:

Frevo: Originado em Pernambuco, o frevo é uma dança enérgica e animada, associada ao Carnaval. Dançarinos executam movimentos rápidos e acrobáticos, muitas vezes com sombrinhas coloridas.

Forró: Popular no nordeste do Brasil, o forró é uma dança de par que acompanha ritmos como o xote, o baião e o arrasta-pé. É uma expressão importante da cultura nordestina, celebrando a vida cotidiana e as festividades.

Bumba-meu-boi: Encontrado em várias regiões do Brasil, o bumba-meu-boi é uma dança teatral que conta a história do boi, com música, dança e drama. Os trajes coloridos e as máscaras são parte central dessa tradição.

Samba de Roda: Originário do Recôncavo Baiano, o samba de roda é uma forma tradicional de samba que combina dança, música e canto, frequentemente associado às festas de terreiro e celebrações religiosas.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

A literatura afro-brasileira representa uma forma de expressão artística profundamen-

te rica, multifacetada e carregada de significado histórico, social e cultural. Ela reflete, com intensidade e autenticidade, as experiências vividas pela população negra no Brasil, marcadas por séculos de escravidão, exclusão, resistência e luta por reconhecimento. Desde o período colonial até os dias atuais, a presença de escritores e poetas afro-brasileiros tem se mostrado essencial para a construção de uma narrativa literária mais justa e representativa da diversidade que compõe a sociedade brasileira.

Ao longo dos anos, autores afro-brasileiros têm utilizado suas vozes, suas palavras e suas vivências como instrumentos de denúncia, afirmação e transformação. Por meio de contos, romances, poesias, crônicas e ensaios, esses escritores abordam temas fundamentais como a identidade negra, o racismo estrutural, as desigualdades sociais, a ancestralidade africana, a religiosidade de matriz africana e a resistência cultural frente à opressão histórica. Essas obras revelam as dores, os sonhos e a força de um povo que, apesar das adversidades, nunca deixou de produzir conhecimento, arte e beleza.

A literatura afro-brasileira também cumpre um papel pedagógico e político ao desafiar estereótipos, desconstruir narrativas coloniais e recontar a história do Brasil a partir de uma perspectiva negra. Ao ocupar o espaço da palavra, esses autores reivindicam a autoria de suas próprias histórias e ampliam o repertório cultural e intelectual da literatura nacional. Escritores como Lima Barreto, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Abdias do Nascimento e Cuti, entre muitos outros, são exemplos de vozes potentes que deixaram e continuam deixando marcas profundas no cenário literário brasileiro.

Além disso, a literatura afro-brasileira contribui para a valorização da oralidade, da memória coletiva e das tradições culturais afrodescendentes, frequentemente marginalizadas pelo cânone literário tradicional. Ao incorporar ritmos, linguagens populares, provérbios e referências culturais negras, esses textos promovem uma estética própria, plural e inovadora. Assim, a produção literária afro-brasileira não só denuncia as injustiças históricas, mas também celebra a riqueza e a vitalidade da cultura negra.

Portanto, a literatura afro-brasileira é essencial para compreender o Brasil em sua totalidade. Ela amplia as vozes que compõem a identidade nacional, estimula o pensamento crítico e promove a empatia por meio do reconhecimento da diversidade. Investir na visibilidade, leitura e estudo dessa produção literária é fundamental para construir uma sociedade mais igualitária, consciente e respeitosa com suas múltiplas histórias e subjetividades.

PRINCIPAIS ESCRITORES E POETAS AFRO-BRASILEIROS

Machado de Assis (1839-1908)

Um dos maiores escritores brasileiros, Machado de Assis, é frequentemente considerado o fundador da literatura brasileira moderna. Filho de pai negro e mãe portuguesa, Machado enfrentou barreiras sociais significativas, mas se destacou como romancista, contista e cronista. Sua obra-prima, "Memórias Póstumas de Brás Cubas", é um exemplo de seu estilo inovador e crítico. Sua escrita aborda a complexidade das relações humanas, a hipocrisia social e a condição humana.

Lima Barreto (1881-1922)

Lima Barreto foi um escritor e jornalista que usou sua obra para criticar as injustiças sociais e o racismo na sociedade brasileira. Em romances como "Triste Fim de Policarpo Quaresma", Lima Barreto expôs as contradições do Brasil de seu tempo e denunciou a marginalização dos afrodescendentes. Sua prosa direta e crítica o tornou uma figura essencial na literatura brasileira.

Conceição Evaristo (1946-)

Conceição Evaristo é uma das vozes mais proeminentes da literatura afro- brasileira contemporânea. Suas obras exploram temas de gênero, raça e classe, dando voz às experiências das mulheres negras. Em "Ponciá Vicêncio" e "Becos da Memória", ela utiliza a escrita como um meio de resistência e reivindicação de espaço na sociedade. Conceição é conhecida por seu conceito de "escrevivência", que destaca a importância de escrever a partir da própria experiência vivida.

Carolina Maria de Jesus (1914-1977)

Carolina Maria de Jesus foi uma escritora e catadora de papel que se tornou conhecida por seu diário publicado como "Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada". O livro,

traduzido para vários idiomas, oferece uma visão crua e autêntica da vida nas favelas de São Paulo, expondo as dificuldades enfrentadas pelos pobres e marginalizados. Sua obra é um testemunho poderoso da resistência e da dignidade humana.

Elisa Lucinda (1958-)

Elisa Lucinda é uma poeta, atriz e escritora conhecida por sua poesia envolvente e performances teatrais. Suas obras abordam questões sociais, políticas e pessoais com uma linguagem acessível e poderosa. Elisa utiliza a poesia como uma forma de diálogo, buscando sensibilizar e conscientizar o público sobre temas como racismo, desigualdade e amor.

TEMÁTICAS RECORRENTES NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

A literatura afro-brasileira é caracterizada por uma ampla e profunda variedade de temas que emergem das vivências, memórias e trajetórias históricas da população negra no Brasil. Essa produção literária, fortemente enraizada na experiência coletiva e individual dos afrodescendentes, busca representar as marcas deixadas por séculos de escravidão, racismo estrutural, exclusão social e resistência cultural. Ao mesmo tempo, ela celebra a força, a identidade e a herança africana que continuam vivas na sociedade brasileira.

Os temas explorados nessa literatura vão muito além da denúncia. Eles abordam a complexidade do cotidiano negro, incluindo questões relacionadas à ancestralidade, espiritualidade, territorialidade, desigualdade racial, discriminação, e também afeto, família, pertencimento e autoestima. São narrativas que resgatam a memória da diáspora africana e promovem a valorização das raízes culturais, dos saberes tradicionais e da contribuição negra para a formação do Brasil. Por meio dessas abordagens, a literatura afro-brasileira cumpre não apenas uma função estética, mas também social e política.

Esses temas recorrentes são fundamentais para compreender o papel ativo da população negra na construção da cultura e da história brasileiras. Ao revelar as dores e as alegrias, as lutas e as conquistas, os silêncios e as vozes que foram historicamente apagadas ou invisibilizadas, essa literatura se transforma em uma poderosa ferramenta de reflexão e transformação social. Ela contribui para ampliar o debate público sobre a equidade racial e reforça a importância da representatividade nos espaços culturais e educacionais.

Portanto, a literatura afro-brasileira, ao abordar esses temas com profundidade e sensibilidade, não apenas enriquece o panorama literário nacional, mas também reafirma a centralidade da experiência negra na construção de uma sociedade mais justa, plural e consciente de sua diversidade histórica e cultural. Com isso, ela se consolida como uma expressão essencial da identidade brasileira contemporânea.

Identidade e Pertencimento

Um dos temas mais recorrentes e centrais na literatura afro-brasileira é a profunda e constante busca por identidade e pertencimento. Escritores e poetas afrodescendentes utilizam suas obras como instrumento de reflexão, denúncia e reconstrução para tratar da construção da identidade negra em uma sociedade marcada historicamente pela opressão, pelo racismo estrutural e pela exclusão social. Esse processo de afirmação identitária se dá em meio a conflitos internos e externos, em que o sujeito negro precisa lidar com estigmas, estereótipos e a tentativa de silenciamento de sua história, cultura e subjetividade.

A literatura afro-brasileira, nesse sentido, surge como um território simbólico e político onde os autores podem narrar suas experiências, resgatar memórias, valorizar tradições e reivindicar espaço na construção da identidade nacional. Ela permite a reconstrução de uma autoestima racial positiva, ao mesmo tempo em que revela as cicatrizes deixadas por séculos de colonização e escravidão. Nas páginas desses textos, ser negro no Brasil é questionar a invisibilidade, enfrentar o preconceito e encontrar caminhos de resistência e reconstrução.

A herança africana, muitas vezes negada ou desprezada pela sociedade dominante, passa a ser celebrada e reivindicada como fonte de força, sabedoria e conexão ancestral. Essa valorização cultural e espiritual aparece de forma recorrente nas obras afro-brasileiras, onde os elementos africanos são resgatados como parte essencial da identidade pesso-

al e coletiva. Os personagens, muitas vezes, enfrentam jornadas de autoconhecimento e pertencimento, onde reconectam-se com suas raízes e, assim, rompem com as narrativas impostas pela hegemonia branca.

Dessa forma, a literatura afro-brasileira se configura não apenas como um espaço de criação artística, mas como um campo de afirmação política, educativa e emocional. Ao dar voz às subjetividades negras, ela contribui para que novas gerações possam se ver representadas, se reconhecer em suas origens e compreender que sua identidade é legítima, rica e fundamental para o entendimento pleno da diversidade cultural brasileira.

Racismo e Discriminação

O racismo e a discriminação racial constituem temas centrais e recorrentes na literatura afro-brasileira, refletindo as experiências de dor, resistência e enfrentamento vividas pela população negra ao longo da história do Brasil. Muitos escritores afro-brasileiros fazem uso da literatura como uma ferramenta de denúncia e conscientização, utilizando a palavra como forma de combater as injustiças raciais profundamente enraizadas na estrutura social brasileira. Por meio de suas obras, eles revelam as feridas abertas deixadas por séculos de escravidão, exclusão e marginalização, e demonstram como essas marcas persistem, ainda hoje, em diversos contextos da vida cotidiana.

Essas produções literárias trazem à tona o impacto do racismo estrutural — aquele que se manifesta nas instituições, nas leis, nas políticas públicas e nos sistemas de poder — e também do racismo interpessoal, que ocorre nas relações sociais diárias e nas sutilezas do preconceito disfarçado. A literatura se torna, assim, um espaço legítimo de resistência, onde a voz da população negra pode ecoar e romper o silêncio imposto historicamente. As narrativas expõem com crueza e sensibilidade a violência simbólica e física, o apagamento cultural, os estigmas e os obstáculos enfrentados pelos indivíduos negros nas escolas, no mercado de trabalho, na mídia e nos espaços públicos.

Além da denúncia, os autores afro-brasileiros também utilizam suas histórias para questionar os padrões eurocêntricos de beleza, comportamento e conhecimento que excluem ou inferiorizam aquilo que é negro. Ao retratar personagens negros com profundidade, complexidade e humanidade, eles desafiam os estereótipos reducionistas e contribuem para a reconstrução da imagem do negro na literatura e na sociedade. Suas obras são marcadas por uma escrita engajada, que busca provocar reflexão, sensibilizar o leitor e estimular mudanças de atitude frente à realidade da desigualdade racial.

Por meio dessas narrativas poderosas, carregadas de emoção, memória e crítica social, a literatura afro-brasileira se afirma como um espaço de luta por justiça, dignidade e reconhecimento. Ela convida a sociedade a olhar de frente para as dores do racismo, mas também para a potência da resistência negra, oferecendo uma oportunidade de reconstruir relações sociais mais igualitárias, empáticas e respeitosas com a diversidade racial do país.

Resistência e Resiliência

A resistência e a resiliência são temas importantes que permeiam a literatura afro-brasileira. Escritores e poetas destacam as formas de resistência cultural, política e social que a população negra desenvolveu ao longo dos anos para enfrentar a opressão. As histórias de luta e sobrevivência são celebradas, evidenciando a força e a determinação da comunidade afro-brasileira.

Ancestralidade e Memória

A conexão com a ancestralidade e a memória coletiva é um tema significativo na literatura afro-brasileira. Autores frequentemente exploram a história e as tradições africanas, preservando e transmitindo conhecimentos culturais através de suas obras. Essa temática ressalta a importância de reconhecer e honrar as raízes africanas como parte integral da identidade brasileira.

Questões de Gênero e Interseccionalidade

Muitos escritores e poetas afro-brasileiros abordam questões de gênero e interseccionalidade, destacando as experiências específicas das mulheres negras. A literatura se torna um espaço para discutir as múltiplas camadas de opressão que as mulheres enfrentam, incluindo racismo, machismo e desigualdade social. Autoras como Conceição Evaristo utilizam suas obras para dar voz a essas experiências, promovendo a conscientização e a transformação social.

Cultura e Expressão Artística

A celebração da cultura afro-brasileira e de suas múltiplas expressões artísticas é um tema amplamente abordado na literatura afro-brasileira, ocupando um espaço de destaque nas narrativas e poesias de diversos autores. Essa valorização cultural não ocorre apenas como um ato de reconhecimento estético, mas também como uma forma de resistência política e afirmação identitária frente à opressão histórica vivida pela população negra. Ao longo das obras, a literatura destaca elementos como a música, a dança, a culinária, os rituais religiosos, as festas populares e as manifestações orais como partes essenciais da experiência negra no Brasil. Esses aspectos são exaltados não apenas por sua beleza e originalidade, mas também por sua profundidade simbólica, histórica e afetiva.

A música, por exemplo, aparece com frequência como símbolo de ancestralidade e instrumento de resistência, evocando ritmos como o samba, o maracatu, o jongo, o afoxé e o hip-hop como heranças culturais africanas transformadas em formas de expressão e protesto no contexto brasileiro. A dança, por sua vez, é retratada como linguagem do corpo e canal de conexão espiritual, como ocorre com a capoeira e os movimentos de origem afro-religiosa, que reafirmam a corporeidade negra como fonte de orgulho e identidade. A culinária também é celebrada em muitos textos, com pratos como o acarajé, o vatapá e a feijoada representando não apenas o legado africano na alimentação brasileira, mas também a memória afetiva e a resistência das mulheres negras, especialmente das baianas do acarajé.

Essas manifestações culturais são frequentemente retratadas como pilares fundamentais da identidade afro-brasileira, oferecendo aos personagens — e aos leitores — um senso de pertencimento, continuidade e valorização de suas origens. A literatura utiliza essas referências para romper com os estereótipos negativos historicamente associados à população negra e para evidenciar a riqueza de um povo que, mesmo diante da exclusão e da violência, manteve vivas suas tradições, adaptando-as e recriando-as ao longo das gerações. Assim, as obras literárias atuam como guardiãs dessas práticas culturais, ajudando a preservar e difundir esse legado para as novas gerações.

Ao celebrar a cultura afro-brasileira em todas as suas dimensões, os autores não apenas reafirmam a beleza e a diversidade dessa herança, mas também provocam uma reavaliação crítica da identidade nacional, que muitas vezes tenta ocultar ou minimizar a contribuição negra para a formação do Brasil. Por meio dessa valorização, a literatura afro-brasileira ensina que o orgulho da cultura negra é, ao mesmo tempo, uma forma de existir com dignidade e de transformar a sociedade, promovendo respeito, inclusão e reconhecimento da pluralidade cultural que compõe a verdadeira face do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte afro-brasileira desempenha um papel fundamental que vai muito além do simples enriquecimento do cenário cultural nacional. Ela constitui, acima de tudo, um potente meio de expressão e resistência para comunidades historicamente marginalizadas, cujas vozes foram silenciadas e cujas identidades foram por muito tempo negadas ou subvalorizadas. Por meio de suas múltiplas manifestações — que incluem a música, a dança, a pintura, a escultura, a literatura e outras formas artísticas —, essa arte revela histórias, memórias e perspectivas que desafiam as narrativas oficiais, trazendo à tona as lutas e conquistas do povo afrodescendente no Brasil. A relevância da arte afro-brasileira ultrapassa o campo meramente estético, alcançando esferas sociais e políticas fundamentais, especialmente no âmbito da educação, onde sua valorização promove a diversidade cultural e atua como um instrumento essencial no combate a estigmas, preconceitos e discriminação.

Ao refletirmos sobre a importância dessa rica e complexa forma de expressão artística, torna-se evidente que a promoção e o reconhecimento da arte afro-brasileira são pilares indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente de suas raízes históricas e culturais. A arte afro-brasileira, longe de ser estática ou meramente tradicional, é dinâmica e inovadora, integrando elementos contemporâneos que dialogam com as transformações sociais atuais, ao mesmo tempo em que pre-

servam e celebram as tradições ancestrais. Essa combinação de preservação e inovação contribui para que a arte afro-brasileira influencie profundamente o cenário artístico nacional, enriquecendo-o com sua diversidade de formas, estilos e conteúdos. Além disso, ela oferece uma plataforma vital para que vozes historicamente marginalizadas possam se expressar com autenticidade e força, dando visibilidade às narrativas negras e celebrando a resiliência e a resistência cultural do povo afrodescendente.

Mais do que isso, a arte afro-brasileira tem desempenhado um papel crucial na conscientização pública acerca das questões raciais e sociais que permeiam o Brasil contemporâneo. Por meio de suas linguagens visuais, musicais e performáticas, essa arte sensibiliza o público, promove o diálogo intercultural e estimula reflexões profundas sobre as desigualdades, os preconceitos e as injustiças estruturais ainda presentes na sociedade. Nesse sentido, ela se configura como uma ferramenta educativa poderosa, capaz de transformar mentalidades e comportamentos, contribuindo para a construção de espaços de maior respeito, empatia e igualdade. Portanto, apoiar, valorizar e ampliar o alcance da arte afro-brasileira não é apenas uma questão de justiça cultural, mas um passo decisivo para fortalecer os alicerces de uma sociedade que busca verdadeiramente a inclusão, a diversidade e o reconhecimento pleno de sua riqueza histórica e humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, Emanoel. Arte Sacra Afro-Brasileira. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2009.

Carvalho, José Jorge de (Org.). O Negro e a Cultura Afro-Brasileira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

Gonçalves, Ana Maria. Um Defeito de Cor. São Paulo: Record, 2006.

Nascimento, Abdias do. O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Nascimento, Elisa Larkin. Pan-Africanismo e o Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2000.

Oliveira, Lélia. Estética Afro-brasileira: Aspectos e Questões. Salvador: EDUFBA, 2011.

RESUMO: A inserção efetiva da ludicidade na prática escolar enfrenta desafios diversos, como a falta de formação específica dos docentes, a escassez de materiais adequados e os excessivos conteúdos curriculares. Diante disso, este estudo traz a seguinte questão norteadora: quais são as principais estratégias, condições e desafios para a implementação da ludicidade na prática pedagógica e na capacitação docente para os primeiros anos do ensino do ensino? Contudo, este artigo objetiva investigar as possibilidades de aplicação do lúdico no cotidiano escolar, destacando estratégias, formação de professores e os principais desafios enfrentados para sua efetiva implementação. Para isso, apropria-se da metodologia de pesquisa bibliográfica de caráter qualitativa. Acredita-se que o planejamento intencional do lúdico, aliado à criatividade e ao conhecimento teórico, amplia as possibilidades de aprendizagem e promove uma educação mais inclusiva, crítica e humanizada. Conclui-se, então, que a inserção do lúdico na prática escolar exige formação docente adequada, planejamento intencional e apoio institucional. Quando bem aplicada, a ludicidade contribui para uma aprendizagem mais significativa, tornando a educação mais inclusiva e alinhada às necessidades infantis.

Palavras-chave: Ludicidade; Desafios; Estratégias; Prática Docente.

1 INTRODUÇÃO

A ludicidade, cada vez mais presente nas discussões pedagógicas, revela-se como um importante instrumento para tornar o processo de ensino- aprendizagem mais significativo, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também aprende, socializa, experimenta, resolve conflitos e desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Nesse sentido, o lúdico extrapola o mero entretenimento e se consolida como uma estratégia pedagógica capaz de promover o engajamento dos alunos, facilitando a construção do conhecimento por intermédio experiências prazerosas e contextualizadas.

Apesar dos benefícios amplamente reconhecidos, a inserção efetiva da ludicidade na prática escolar enfrenta desafios diversos, como a falta de formação específica dos docentes, a escassez de materiais adequados e os excessivos conteúdos curriculares. Muitos professores, embora conscientes da relevância do lúdico, não se sentem preparados para aplicá-lo de forma planejada e alinhada à proposta pedagógica. Assim, refletir sobre estratégias que potencializem o uso da ludicidade, investir na formação docente e discutir os obstáculos enfrentados nas salas de aula são passos fundamentais para consolidar uma prática educativa mais humanizada, criativa e eficaz.

A escolha pelo tema da ludicidade na prática escolar surgiu da necessidade de refletir sobre formas mais eficazes e significativas de ensino, especialmente nos primeiros anos da educação básica. Diante de um cenário educacional frequentemente marcado pela rigidez dos conteúdos e pela escassez de abordagens inovadoras, o uso do lúdico se destaca como uma estratégia capaz de transformar a sala de aula em um ambiente mais atrativo, motivador e propício ao desenvolvimento integral das crianças. A investigação sobre como os professores utilizam, compreendem e enfrentam os desafios do lúdico no cotidiano escolar revela-se, portanto, essencial para compreender os limites e as possibilidades dessa abordagem pedagógica.

Este artigo busca contribuir com a prática docente e com a formação de educadores ao oferecer uma análise crítica sobre as estratégias utilizadas, as lacunas na formação profissional e os desafios enfrentados para a implementação do lúdico na rotina escolar. Do ponto de vista social, a pesquisa pode auxiliar escolas e educadores a repensarem suas práticas, promovendo uma aprendizagem mais prazerosa e eficaz. Além disso, pretende ampliar as discussões sobre a te-

mática no processo educativo, incentivando novos estudos e a valorização do brincar como parte fundamental do desenvolvimento infantil e da prática pedagógica consciente.

A ludicidade, cada vez mais presente nas discussões pedagógicas, revela-se como um importante instrumento para tornar o contexto educacional mais significativo. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também aprende, socializa, experimenta, resolve conflitos e desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Nesse sentido, o lúdico extrapola o mero entretenimento e se consolida como uma estratégia pedagógica capaz de promover o engajamento dos alunos, facilitando a construção do conhecimento através de experiências prazerosas e contextualizadas.

A escolha pelo tema da ludicidade na prática escolar surgiu da necessidade de refletir sobre formas mais eficazes e significativas de ensino. Diante de um cenário educacional frequentemente marcado pela rigidez dos conteúdos e pela escassez de abordagens inovadoras, o uso do lúdico se destaca como uma estratégia capaz de transformar a sala de aula em um ambiente mais atrativo, motivador e propício ao desenvolvimento integral das crianças. A investigação sobre como os professores utilizam, compreendem e enfrentam os desafios do lúdico no cotidiano escolar revela-se, portanto, essencial para compreender os limites e as possibilidades dessa abordagem pedagógica.

Este artigo busca contribuir com a prática docente e com a formação de educadores ao oferecer uma análise crítica sobre as estratégias utilizadas, as lacunas na formação profissional e os desafios enfrentados para a implementação do lúdico na rotina escolar. Do ponto de vista social, a pesquisa pode auxiliar escolas e educadores a repensarem suas práticas, promovendo uma aprendizagem mais prazerosa e eficaz. No campo acadêmico, pretende ampliar as discussões sobre o papel do ensino lúdico no contexto educativo, incentivando novos estudos e a valorização do brincar como parte fundamental do desenvolvimento infantil e da prática pedagógica consciente.

2 A LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEITOS

A ludicidade tem sido amplamente discutida como uma linguagem própria da infância e como uma dimensão estruturante do desenvolvimento integral da criança. Kishimoto (2010) propõe que o brincar não deve ser visto como passatempo, mas como direito fundamental da infância. Essa compreensão amplia o significado atribuído às atividades lúdicas, que passam a ser vistas como centrais no processo educativo.

Ferreira e Muniz (2020) contribuem para essa discussão ao diferenciarem os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira. Segundo as autoras, o jogo é caracterizado por regras e objetivos educativos, a brincadeira se manifesta de forma espontânea e o brinquedo é o suporte físico dessas ações. Essa distinção evidencia que o brincar, embora espontâneo, pode e deve ser utilizado intencionalmente no contexto escolar.

Scheffer, Martins e Martins (2016) vão além ao definirem o lúdico como uma forma de interação prazerosa com o conhecimento, carregada de intencionalidade pedagógica. Segundo essas autoras, a ludicidade proporciona um ambiente que mobiliza o sujeito em sua totalidade, favorecendo aprendizagens significativas.

Sob essa perspectiva, o brincar deixa de ser apenas entretenimento e passa a ser concebido como recurso didático poderoso. Bastos et al. (2023) reforçam essa ideia ao afirmarem que a ludicidade é uma linguagem simbólica essencial à infância, promovendo raciocínio lógico, criatividade e vínculos sociais.

Oliveira (2022) também se destaca ao afirmar que a ludicidade constitui uma linguagem que favorece a autonomia e a formação crítica do estudante. Para ela, o espaço escolar deve ser planejado de forma a respeitar essa linguagem, promovendo a aprendizagem por meio de interações significativas.

Outro ponto importante trazido por Kishimoto (2010) é a valorização das "cem linguagens da criança", que incluem expressões verbais, corporais, simbólicas, plásticas e musicais. Essas múltiplas formas de expressão devem ser compreendidas como caminhos legítimos para o conhecimento.

Nesse sentido, as práticas educativas devem contemplar o brincar como parte central do currículo, respeitando o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças. A valorização do brincar exige um olhar atento por parte dos educadores, que devem compreender suas especificidades e potencialidades.

A compreensão da ludicidade como categoria pedagógica exige o rompimento com a lógica tradicional de ensino baseada apenas na transmissão de conteúdo. A ludicidade, conforme evidenciam os autores analisados, proporciona um ambiente educativo mais humano, dinâmico e responsivo.

Além disso, o reconhecimento do brincar como linguagem própria da infância desafia a escola a reorganizar seus espaços, tempos e relações pedagógicas. O brincar precisa ser compreendido como forma legítima de construção do saber, e não como intervalo entre momentos considerados mais sérios.

Portanto, é fundamental ressaltar que a concepção de ludicidade ultrapassa a ideia de recreação. Trata-se de um elemento estruturante do processo educativo, articulador de corpo, emoção, cognição e cultura. O reconhecimento e valorização da ludicidade, portanto, são indispensáveis para a construção de uma educação mais inclusiva, significativa e alinhada ao desenvolvimento integral das crianças.

2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

A aplicação da ludicidade na prática de professores exige planejamento intencional e sensível às necessidades dos alunos. Conforme apontam Nunes et al. (2021), a integração de atividades como contação de histórias, forca, mímica, trava- línguas e produção de textos colaborativos auxilia no desenvolvimento da leitura e da escrita. Essas estratégias despertam o interesse dos alunos e os envolvem de forma criativa e espontânea.

Diante dessa perspectiva, Kishimoto (2010) propõe que atividades lúdicas voltadas à contagem, medidas, classificação e orientação espacial favorecem o desenvolvimento lógico-matemático, desde que acompanhadas de mediação qualificada do professor. A ludicidade, nesse contexto, transforma-se em ferramenta para construir conceitos abstratos de forma concreta e divertida.

Scheffer et al. (2016) reforçam essa perspectiva ao defenderem o uso de jogos e desafios criativos no ensino da matemática. Para as autoras, a ludicidade possibilita a construção de conceitos complexos em vivências significativas, promovendo o raciocínio lógico, a memória e a resolução de problemas.

Santos (2023) ressalta que o planejamento de atividades lúdicas deve respeitar o ritmo e os interesses das crianças. A autora argumenta que o lúdico precisa estar inserido de forma contínua no currículo, evitando ser tratado apenas como recurso complementar ou premiação após as tarefas "sérias".

Para tanto, Alves e Mariño (2023) sugerem que as estratégias lúdicas sejam utilizadas de forma interdisciplinar, envolvendo conteúdos das disciplinas de linguagem, matemática e ciências em contextos que façam sentido para os alunos. Isso promove abordagens significativas e favorece a integração entre áreas do conhecimento.

A utilização de materiais manipuláveis e kits pedagógicos lúdicos de uso individual, o que permite que cada aluno explore os conteúdos no seu próprio tempo e ritmo, de acordo com Souza et al. (2024). Essa estratégia promove a personalização da aprendizagem e o fortalecimento do vínculo entre escola e família.

Oliveira (2022) propõe que as brincadeiras sejam articuladas a conteúdos curriculares e que envolvam elementos da cultura local, como cantigas, parlendas, brinquedos tradicionais e atividades artísticas. Essa abordagem valoriza a diversidade e aproxima os saberes escolares da realidade dos alunos.

Bastos et al. (2023) recomendam o uso do faz-de-conta, dramatizações e jogos simbólicos como estratégia para desenvolver habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Além disso, defendem o uso de tecnologias de forma crítica, quando associadas a intencionalidade pedagógica e à mediação do professor.

Pereira e Bonfin (2009) enfatizam a necessidade de repensar os espaços escolares para que comportem práticas lúdicas de maneira efetiva. Para isso, sugerem que o ambiente físico seja reorganizado com áreas destinadas ao brincar, que possibilitem a expressão corporal e a experimentação.

Por fim, a eficácia das estratégias lúdicas depende da clareza dos objetivos pedagógicos, da sensibilidade do educador em relação ao contexto dos alunos e do compromisso institucional com uma prática educativa centrada na infância. O planejamento intencional do lúdico, aliado à criatividade e ao conhecimento teórico, amplia as possibilidades de aprendizagem e promove uma educação mais inclusiva, crítica e humanizada.

2.2 A INSERÇÃO DO LÚDICO NO PLANEJAMENTO E NA ROTINA DOCENTE

A integração da ludicidade à prática pedagógica é fundamental para uma abordagem educativa que respeite as especificidades da infância. Rosa (2010) afirma que o lúdico deve compor a metodologia docente de forma contínua, integrando-se ao planejamento curricular e à seleção dos conteúdos, de modo que não seja utilizado apenas como complemento ou atividade recreativa.

Para Kishimoto (2010) a prática pedagógica deve articular cuidado, educação e brincadeira, respeitando as singularidades das crianças e os contextos socioculturais nos quais estão inseridas. Isso exige do professor uma postura investigativa e sensível à diversidade presente na escola.

Ao incorporar o lúdico às práticas escolares, os educadores promovem um ambiente mais humanizado e responsivo às necessidades dos alunos. No entanto, Oliveira (2022) propõe que o espaço escolar seja organizado de maneira a valorizar o brincar como parte integrante do aprendizado. Isso envolve a disposição dos móveis, a criação de cantos temáticos e a oferta de materiais que estimulem a imaginação, a experimentação e a cooperação entre os alunos.

Por sua vez, Pereira e Bonfin (2009) afirmam que muitas escolas ainda não estão preparadas para acolher crianças pequenas de forma adequada, o que compromete o direito ao brincar garantido legalmente. Para superar essa lacuna, é necessário reorganizar os espaços e investir na formação docente voltada à vivência da ludicidade.

Souza et al. (2024) sugerem que a ludicidade seja incorporada ao cotidiano da escola como elemento estruturante da proposta pedagógica, e não como prática isolada. O uso de materiais lúdicos no dia a dia, aliado ao acompanhamento próximo do professor, torna o processo educativo mais dinâmico e inclusivo.

Santos (2023) alerta para o risco de uma antecipação indevida de práticas escolares formais nos primeiros anos do ensino fundamental. A autora defende que a ludicidade deve nortear as atividades pedagógicas para garantir a continuidade das experiências da Educação Infantil e preservar a identidade da infância.

Rosa (2010) aponta que o educador deve assumir uma postura sensível e mediadora, tornando-se parceiro da criança em seu processo de desenvolvimento. Isso exige planejamento intencional, escuta ativa e disposição para refletir continuamente sobre a própria prática.

Kishimoto (2010) enfatiza que o professor precisa conhecer a fundo o estágio de desenvolvimento das crianças para propor atividades significativas. A mediação docente, quando realizada com base nesse conhecimento, contribui para a autonomia, a responsabilidade e a formação global das crianças.

Portanto, a prática pedagógica lúdica exige planejamento, sensibilidade e compromisso com uma educação centrada na criança. Incorporar o brincar como eixo da prática educativa é reconhecer sua potência transformadora e seu papel essencial na construção de aprendizagens significativas, respeitosas e humanizadoras.

2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DA LUDICIDADE

A efetiva implementação da ludicidade no ambiente escolar requer a capacitação docente como elemento essencial. Azevedo e Neves (2009) relatam a experiência de uma brinquedoteca itinerante na formação inicial de professores, que permitiu aos futuros docentes vivenciarem práticas lúdicas e compreenderem sua relevância na construção de uma pedagogia centrada na infância.

Rosa (2010) destaca que muitos professores não foram formados para trabalhar com o lúdico de maneira intencional, o que gera

insegurança e limita sua aplicação em sala de aula. A autora defende a necessidade de formação continuada que ofereça subsídios teóricos e práticos sobre como planejar e aplicar atividades lúdicas.

Kishimoto (2010) ressalta que o professor precisa conhecer profundamente o desenvolvimento infantil para propor atividades lúdicas coerentes com a fase em que a criança se encontra. A formação docente, portanto, deve contemplar não apenas conteúdos teóricos, mas também observação e prática.

Scheffer et al. (2016) reforçam que a mediação pedagógica em experiências lúdicas exige sensibilidade, planejamento e domínio dos objetivos educacionais. A formação docente deve valorizar a ludicidade como recurso didático capaz de estimular o pensamento criativo, o raciocínio lógico e a resolução de problemas.

Souza et al. (2024) sugerem que a formação docente inclua oficinas práticas com materiais lúdicos, jogos, tecnologias e recursos pedagógicos variados, promovendo maior segurança no uso dessas ferramentas. Esse tipo de formação favorece o planejamento intencional e personalizado das atividades.

Santos (2023) ressalta que a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica deve incluir diretrizes claras sobre o uso do lúdico, promovendo coerência entre a formação e a prática pedagógica esperada nos primeiros anos.

Alves e Mariño (2023) propõem uma formação docente que valorize a escuta ativa, a empatia e a sensibilidade às expressões infantis. Tais competências são fundamentais para que o professor reconheça o brincar como linguagem legítima e potente no processo educativo.

Oliveira (2022) destaca o papel dos gestores escolares no incentivo à capacitação contínua. A promoção de cursos, oficinas e grupos de estudo sobre ludicidade fortalece o protagonismo docente e amplia a qualidade do trabalho pedagógico.

Assim, a capacitação docente em ludicidade deve ser entendida como investimento estratégico para transformar práticas escolares. Mais do que transmitir técnicas, trata-se de formar professores capazes de planejar, mediar e avaliar experiências que respeitem a criança como sujeito ativo do seu aprendizado.

2.4 DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA LUDICIDADE NA ESCOLA

Apesar dos inúmeros benefícios e impactos positivos reconhecidos pela literatura, a implementação da ludicidade nas escolas enfrenta desafios significativos. Rosa (2010) destaca que muitos professores ainda apresentam resistência ao uso do lúdico, o que pode estar relacionado à falta de formação adequada ou à crença de que o brincar não é compatível com o ensino de conteúdos curriculares.

Pereira e Bonfin (2009) afirmam que a falta de estrutura física adequada compromete a realização de atividades lúdicas. Espaços pequenos, mobiliário inadequado e ausência de materiais comprometem a qualidade das experiências propostas aos alunos, exigindo criatividade dos educadores para contornar essas limitações.

Souza et al. (2024) destacam a escassez de recursos lúdicos nas escolas públicas e a tendência de seu uso coletivo, o que impede a personalização do aprendizado. Segundo os autores, o ideal seria disponibilizar materiais de uso individual para garantir que todos os alunos tenham acesso às experiências de forma equitativa.

Outro desafio apontado por Rosa (2010) é a falta de tempo para planejar atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica. Muitas vezes, os professores

não dispõem de condições para refletir sobre suas práticas e acabam optando por métodos mais tradicionais e imediatistas.

Kishimoto (2010) afirma que superar esses desafios requer uma mudança de postura por parte do sistema educacional, valorizando o brincar como forma legítima de aprendizagem. Isso envolve não apenas a formação docente, mas também a sensibilização das famílias e da comunidade escolar.

Santos (2023) propõe que a Base Nacional Comum Curricular seja mais efetivamente articulada a práticas lúdicas, promovendo a continuidade das experiências da Educação Infantil no Ensino Fundamental. Para isso, é preciso que os documentos oficiais valo-

rizem explicitamente a ludicidade como estratégia de aprendizagem.
Oliveira (2022) enfatiza que o engajamento dos gestores escolares é fundamental para a consolidação de uma cultura pedagógica lúdica. Cabe à liderança das escolas garantir tempo, espaço e condições materiais para o planejamento e a realização de atividades lúdicas significativas.
Dessa forma, superar os desafios para a implementação do lúdico exige um esforço coletivo que envolve professores, gestores, famílias e políticas públicas. É preciso romper com paradigmas tradicionais e reconhecer o brincar como direito e necessidade da criança no contexto escolar, construindo, assim, uma educação mais sensível, inclusiva e eficaz.

2.5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise do material bibliográfico permitiu evidenciar que, embora haja consenso teórico sobre os benefícios do lúdico no processo de ensino- aprendizagem, sua efetivação na prática escolar ainda é marcada por desafios estruturais, formativos e culturais. As estratégias pedagógicas lúdicas descritas na literatura mostram-se diversas, criativas e eficazes, abrangendo desde jogos didáticos e dramatizações até atividades interdisciplinares e personalizadas com uso de materiais manipuláveis. No entanto, a presença dessas práticas nas escolas depende diretamente da intencionalidade do professor, da formação recebida e das condições oferecidas pelas instituições.
Constata-se que a formação docente é um dos pilares centrais para a implementação qualificada da ludicidade. Muitos professores, como indicam autores

como Rosa (2010) sente-se insegura em aplicar atividades lúdicas por não terem vivenciado experiências formativas que abordem essa dimensão. A ausência de preparo técnico e teórico revela uma lacuna nos currículos de formação inicial e continuada, o que compromete a autonomia e a criatividade dos educadores no uso do lúdico como recurso pedagógico.

Além disso, os desafios enfrentados pelos docentes não se restringem à formação. Fatores como a carga curricular extensa, a resistência de alguns profissionais, a falta de materiais e espaços adequados, bem como a escassez de políticas públicas voltadas para o incentivo ao brincar, comprometem a efetivação do lúdico no cotidiano escolar. Soma-se a isso uma cultura escolar ainda enraizada em práticas tradicionais, que muitas vezes marginalizam o brincar, tratando-o como atividade secundária ou recreativa, e não como parte integrante do processo educativo.
Em contraponto a esses desafios, os estudos analisados também apontam caminhos possíveis para a superação das barreiras. O planejamento intencional, a escuta sensível das crianças, o respeito aos seus ritmos e interesses, e o compromisso institucional com uma educação centrada na infância surgem como elementos fundamentais para transformar o brincar em prática pedagógica significativa. A articulação entre teoria e prática, bem como o engajamento de gestores e da comunidade escolar, são igualmente indispensáveis para consolidar uma cultura pedagógica que valorize a ludicidade como linguagem legítima da infância.
Portanto, a análise evidencia que a ludicidade, quando incorporada de forma planejada, reflexiva e contínua, tem potencial transformador para a prática educativa inicial. Contudo, sua implementação demanda investimento em formação docente, reorganização do tempo e espaço escolar, revisão de políticas educacionais e, sobretudo, uma mudança de paradigma que reconheça o brincar como direito e como caminho para uma aprendizagem mais rica, inclusiva e humanizada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como tema a ludicidade na prática escolar, com foco nas estratégias, na formação docente e nos desafios enfrentados para sua efetiva

implementação nos primeiros anos escolares. Ao longo do trabalho, foram analisadas diversas contribuições teóricas que abor-

dam a importância do brincar como prática pedagógica, destacando-se o planejamento intencional do lúdico, as condições institucionais e a formação dos professores como fatores centrais para sua concretização.

Dessa forma, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram alcançados, pois o estudo possibilitou identificar práticas pedagógicas lúdicas utilizadas no cotidiano escolar, compreender a relação entre ludicidade e formação docente, bem como refletir sobre os principais entraves para a inserção do brincar como estratégia educativa contínua. A pesquisa também contribuiu para ampliar o debate sobre o papel do lúdico na construção de aprendizagens significativas, respeitosas e inclusivas.

A análise bibliográfica permitiu concluir que, embora existam estratégias eficazes e benefícios comprovados, a implementação do lúdico ainda é limitada por questões como falta de formação específica, ausência de recursos e resistência cultural. Ainda assim, a formação continuada, o engajamento institucional e a valorização da infância mostram-se como caminhos possíveis para superar tais obstáculos.

Entre os principais resultados, destacam-se: a necessidade de planejar atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica; a importância de reorganizar os espaços escolares para acolher o brincar; e a urgência de incluir a ludicidade como conteúdo estruturante nos cursos de formação docente. Também se evidenciou que práticas interdisciplinares, o uso de materiais manipuláveis e a escuta sensível aos alunos são elementos que fortalecem a presença do lúdico na escola.

O estudo oferece contribuições relevantes tanto para o campo acadêmico quanto para a prática docente, ao reunir reflexões que podem subsidiar a formação de professores e incentivar a adoção de práticas pedagógicas mais humanizadas. Socialmente, o trabalho contribui para a valorização do brincar como direito da criança e como meio de transformação das relações escolares.

Apesar das contribuições, reconhece-se como limitação a ausência de uma investigação empírica que complemente a análise teórica. Um estudo de campo com observação direta de práticas lúdicas em diferentes contextos escolares poderia aprofundar as reflexões aqui propostas e trazer dados mais concretos sobre os impactos do lúdico na aprendizagem.

Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos qualitativos em escolas públicas e privadas, a fim de comparar como a ludicidade é aplicada em diferentes realidades educacionais. Além disso, seria interessante investigar a percepção dos próprios alunos sobre as atividades lúdicas, bem como analisar a influência de políticas públicas na promoção do brincar como parte integrante do currículo escolar.

Assim, conclui-se que a ludicidade, quando valorizada e incorporada de forma planejada, tem o potencial de transformar a prática educativa e contribuir significativamente para o desenvolvimento integral da criança, tornando a escola um espaço mais significativo, inclusivo e sensível às necessidades da infância.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Carolina de Lima; MARIÑO, Maria Elena Magiolardo. A importância do lúdico no 1º ano do ensino fundamental. Revista Científica Faculdade de Agudos - FAAG, 2023.

BASTOS, Clécia Rosas Brito; CAVALCANTE, Jacilena Vale; SILVA, Suely Pereira da; GONÇALVES, Maria Célia da Silva. As brincadeiras como práticas lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições à luz da teoria de Piaget e Vygotsky.
Revista Humanidades & Tecnologia (FINOM), v. 41, jul./set. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10426189.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação
infantil. Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, v. 1, p. 1-20, 2010.

NUNES, Patrícia Oliveira Crespo; CANTO, Camila Gonçalves Santos do; RODRIGUES, Ana Cristina da Silva. O lúdico como ferramenta de aprendizagem de leitura e escrita. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 13, n. 29, p.
284?299, jan./abr. 2021. ISSN: 2177-1626.

OLIVEIRA, Sheila Regina Lopes. Aspectos do

lúdico no processo de ensino- aprendizagem no ensino fundamental: uma revisão de literatura. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 8, n. 5, p. 38933?38953, maio 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n5-405.

PEREIRA, Lucia Helena Pena; BONFIN, Patrícia Vieira. Brincar e aprender: um novo olhar para o lúdico no primeiro ano do Ensino Fundamental. Revista Educação,
Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 295?310, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacao. Acesso em: 03 ago. 2025.

ROSA, Vanessa Borges da. A construção do ensino-aprendizagem através do lúdico. In: Anais. Universidade Estadual de Goiás. Crixás, 2010.

SANTOS, Selma Pereira dos. A importância do lúdico nas séries iniciais e sua contribuição para aprendizagem. Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem.
REBENA, v. 6, p. 417?428, 2023. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index. Acesso em: 29 jul. 2025.

SCHEFFER, Nilce Fátima; MARTINS, Marli Correa; MARTINS, Rosania Benachio. O lúdico e a educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Vidya, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 177-186, jan./jun. 2016.

SOUZA, Alexsandra Vargas de; ALMEIDA, Kelly Gonçalves de; SÁ, Luciana Marques Cuba de; PAIVA, Michele Paula Novaes; OLIVEIRA, Vitor Inácio de. Alfabetizar brincando: o lúdico incorporado nos anos iniciais do ensino fundamental. South American Development Society Journal, v. 10, n. 30, p. 120-147, 2024. DOI: 10.24325/issn.2446-5763. v10i30p120-147.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO ENSINO FUNDAMENTAL

ROSENIL SANTOS FERREIRA

RESUMO: Este estudo aborda os desafios e possibilidades da implementação da História Afro-brasileira e Indígena no Ensino Fundamental, com foco na análise dos obstáculos e na proposição de melhorias. A pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, investigou as dificuldades enfrentadas por docentes na aplicação da legislação, a presença desses conteúdos nos currículos e práticas pedagógicas inclusivas. Os principais entraves identificados foram a falta de formação adequada, escassez de materiais didáticos e resistência institucional. Por outro lado, estratégias como a formação continuada, reformulação curricular e maior envolvimento das instituições podem promover avanços. Conclui-se que enfrentar esses desafios é fundamental para uma educação mais inclusiva e para a valorização das culturas afro-brasileira e indígena.
Palavras-chave: História Afro-brasileira; História Indígena; Formação Docente; Inclusão Escolar.

ABSTRACT: This study addresses the challenges and opportunities for implementing Afro-Brazilian and Indigenous History in elementary education, focusing on analyzing obstacles and proposing improvements. The qualitative and bibliographic research investigated the difficulties teachers face in applying legislation, the inclusion of these subjects in curricula, and inclusive pedagogical practices. The main obstacles identified were a lack of adequate training, a shortage of teaching materials, and institutional resistance. On the other hand, strategies such as ongoing training, curriculum reformulation, and greater institutional involvement can promote progress. The conclusion is that addressing these challenges is fundamental to more inclusive education and the appreciation of Afro-Brazilian and Indigenous cultures.
Keywords: Afro-Brazilian History; Indigenous History; Teacher Training; School Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco principal discutir os desafios e as possibilidades no ensino de História Afro-brasileira e Indígena no Ensino Fundamental, uma temática que ganhou destaque nas últimas décadas, especialmente após a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatória a inclusão desses conteúdos nos currículos escolares. Embora a legislação tenha sido um avanço significativo, a efetiva aplicação dessas diretrizes enfrenta desafios, como a falta de formação adequada dos professores, a resistência institucional e a escassez de materiais didáticos que abordem essas histórias de forma crítica e contextualizada. Assim, a pesquisa visa investigar as dificuldades e as oportunidades que surgem para a implementação do ensino da História Afro-brasileira e Indígena nas escolas, buscando identificar alternativas para tornar o processo mais inclusivo e eficaz.

Visando abordar a problemática sobre como as escolas enfrentam a implementação do ensino de História Afro-brasileira e Indígena, acredita-se que os obstáculos estão diretamente relacionados à insuficiência de preparação dos docentes e à ausência de recursos pedagógicos adequados. Além disso, acredita-se que, ao superar esses desafios, o ensino dessas histórias pode promover uma educação mais inclusiva e contribuir para a desconstrução de estereótipos, favorecendo uma sociedade mais justa e plural. Este trabalho justifica-se pela necessidade de compreender os pontos críticos da implementação dessas leis e oferecer caminhos para uma abordagem mais eficaz no Ensino Fundamental. Dessa forma, a pesquisa visa contribuir para a discussão sobre como a História Afro- brasileira e Indígena pode ser ensinada de forma significativa, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é discutir como a valorização da cultura e da história afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental pode contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e para a desconstrução de estereótipos. De

forma mais específica, busca-se investigar como essas histórias são abordadas nos currículos do Ensino Fundamental, identificar as dificuldades enfrentadas pelas escolas na implementação dessas temáticas, e analisar as práticas pedagógicas e os materiais utilizados para o ensino da História Afro-brasileira e Indígena, propondo melhorias para tornar o processo mais eficaz.

A metodologia utilizada compreende uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, baseada na análise de livros, artigos acadêmicos e documentos legais sobre o ensino de História Afro-brasileira e Indígena. A pesquisa se concentra na revisão da literatura existente, proporcionando uma visão crítica e ampla sobre os desafios e as possibilidades no contexto educacional atual, com o intuito de contribuir para a reflexão e construção de soluções práticas.

Os capítulos que compõem este trabalho são organizados da seguinte forma: o Referencial Teórico aborda a legislação vigente e as práticas pedagógicas no ensino da História Afro-brasileira e Indígena, contextualizando o panorama educacional. No Capítulo 1, será discutida a abordagem dessas histórias nos currículos escolares, explorando as dificuldades na implementação. O Capítulo 2 investigará as percepções de professores e alunos, discutindo a importância do ensino dessas histórias para a formação de uma sociedade mais inclusiva. Finalmente, no Capítulo 3, serão analisadas as práticas pedagógicas e os materiais didáticos, propondo melhorias para o ensino efetivo dessas temáticas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A INCLUSÃO DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A temática sobre a inclusão da história afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental busca fundamentar as discussões que nortearão a pesquisa, abordando a trajetória histórica e as implicações pedagógicas da inserção dessas temáticas no currículo escolar brasileiro. A partir da análise das leis que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da História Afro-brasileira e Indígena, como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, será possível compreender os avanços e as limitações na efetivação dessa inclusão. Este capítulo examina ainda os desafios estruturais, como a formação inadequada dos professores, a falta de materiais didáticos específicos e a resistência de algumas instituições de ensino em integrar essas temáticas de maneira crítica e aprofundada.

Ao abordar a legislação, as políticas públicas e as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da História Afro-brasileira e Indígena, o capítulo busca identificar os principais entraves e, também, as oportunidades que podem contribuir para uma abordagem mais inclusiva e representativa. A partir dessa análise, será possível compreender como esses conteúdos podem ser efetivamente abordados nas escolas, considerando as especificidades de cada região e a diversidade de seus alunos. Assim, a discussão sobre a inclusão dessas histórias visa não apenas refletir sobre o que já foi conquistado, mas também apontar caminhos para superar as dificuldades e promover uma educação mais justa e plural.

2.2 A LEGISLAÇÃO E AS DIRETRIZES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO- BRASILEIRA E INDÍGENA

A implementação do ensino de História Afro-brasileira e Indígena nas escolas brasileiras é um desafio constante, apesar das conquistas legais representadas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A exigência de incluir essa temática nos currículos escolares visa promover uma educação mais inclusiva e combater preconceitos históricos profundamente enraizados na sociedade. No entanto, diversos obstáculos dificultam essa implementação efetiva, como a falta de formação docente adequada, resistência institucional e a ausência de materiais didáticos apropriados.

Um dos principais desafios enfrentados é a formação inadequada dos professores. Conforme apontado por Cerezer e Guimarães (2015), os cursos de licenciatura em História ainda apresentam lacunas significativas na abordagem da História Afro-brasileira e Indígena. Isso se reflete na falta de preparo dos

docentes para lidar com essa temática de forma adequada em sala de aula, resultando em abordagens superficiais ou até mesmo na omissão desse conteúdo. Além disso, Américo (2014) destaca que a ausência de capacitação específica sobre relações étnico-raciais contribui para a perpetuação de uma narrativa eurocêntrica, que marginaliza as contribuições de povos africanos e indígenas para a formação da sociedade brasileira.
Além da questão da formação docente, a resistência institucional também é um fator que compromete a efetivação das leis. De acordo com Fontenele e Cavalcante (2020), a mudança curricular exige um esforço coletivo, envolvendo gestores, professores e a comunidade escolar para evitar a reprodução de práticas excludentes. No entanto, há uma resistência por parte de alguns setores educacionais, que veem a introdução dessa temática como um elemento secundário ou de menor relevância dentro do currículo escolar. Essa resistência está ligada ao mito da "democracia racial", que, como argumentam Fontenele e Cavalcante (2020), reforça a desigualdade ao invisibilizar a discriminação estrutural vivida por negros e indígenas no Brasil.
Outro entrave significativo é a escassez de materiais didáticos adequados para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Oliveira e Goulart (2012) ressaltam que muitos dos livros didáticos utilizados em escolas ainda apresentam uma visão eurocêntrica da história, com pouca ou nenhuma representatividade das culturas afro-brasileira e indígena. Isso obriga os professores a buscarem por conta própria materiais complementares, o que nem sempre é viável, especialmente em escolas com poucos recursos.
A falta de recursos e apoio pedagógico também impacta negativamente a aplicação da Lei 11.645/2008. Em estudo realizado no Rio Grande do Norte, Fontenele e Cavalcante (2020) constataram que muitos professores de História do ensino médio enfrentam dificuldades na implementação da lei devido à ausência de formação continuada e à carência de materiais didáticos que contemplem de maneira abrangente as temáticas afro-brasileira e indígena. Esse cenário reforça a necessidade de investimentos governamentais em políticas educacionais que garantam suporte pedagógico para os educadores.
A implementação da legislação também esbarra em desafios estruturais das escolas, principalmente nas regiões periféricas. Segundo Oliveira e Goulart (2012), escolas situadas em áreas de maior vulnerabilidade social sofrem com a falta de infraestrutura, o que dificulta a realização de projetos interdisciplinares que valorizem a cultura afro-brasileira e indígena. Mesmo diante dessas limitações, algumas escolas têm buscado alternativas para contornar essas dificuldades, promovendo atividades extracurriculares como teatro e dança, que ajudam a tornar o aprendizado mais envolvente para os alunos.
O impacto das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 vai além da sala de aula e tem implicações diretas na construção da identidade dos estudantes. Conforme pontua Américo (2014), a marginalização histórica das culturas africana e indígena reflete-se na forma como os alunos negros e indígenas se veem dentro da sociedade. A valorização desses grupos no currículo escolar é uma ferramenta essencial para fortalecer sua identidade e autoestima, combatendo estigmas e preconceitos.
Para superar esses desafios, algumas iniciativas vêm sendo desenvolvidas no âmbito escolar. De acordo com Fontenele e Cavalcante (2020), a formação continuada de professores é uma estratégia essencial para garantir que os docentes estejam aptos a trabalhar com a diversidade cultural. Além disso, a adoção de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que valorizem a inclusão de conteúdos afro-brasileiros e indígenas no currículo pode contribuir para consolidar essas mudanças dentro das escolas.
A necessidade de reformulação dos currículos escolares também é apontada por Cerezer e Guimarães (2015), que defendem a adoção de uma abordagem multicultural crítica e intercultural. Isso significa ir além da simples inserção de conteúdos sobre a História Afro-brasileira e Indígena e promover uma transformação na maneira como esses conteúdos são ensinados, estimulando o pensamento crítico e a valorização da diversidade.
Outra ação relevante para a efetivação da lei é a parceria entre escolas e movimentos sociais. Como apontado por Oliveira e Goulart

(2012), o envolvimento de organizações que lutam pelos direitos de afrodescendentes e indígenas pode contribuir para a implementação de projetos educativos mais eficazes e para a produção de materiais didáticos mais representativos.

A superação do racismo estrutural na educação exige mudanças que vão além da sala de aula. Como destaca Américo (2014), a escola precisa assumir um papel ativo na luta contra a discriminação, promovendo debates sobre desigualdade racial e incentivando práticas que valorizem as diferentes identidades culturais. Para isso, é fundamental que haja um compromisso político e social com a efetivação das leis e com a construção de uma educação que realmente reconheça e valorize a pluralidade étnica e cultural do Brasil.

Apesar dos desafios, há avanços significativos na implementação dessas mudanças, impulsionados pelos esforços de professores, gestores e pesquisadores comprometidos com a transformação da educação. Entretanto, para que a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena sejam plenamente integradas ao ensino, é necessário um engajamento contínuo de todos os atores envolvidos no processo educacional.

Dessa forma, a implementação efetiva das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 enfrenta diversos obstáculos, desde a falta de formação docente e resistência institucional até a escassez de materiais didáticos adequados. No entanto, a adoção de estratégias como formação continuada de professores, reformulação curricular e fortalecimento de parcerias com movimentos sociais pode contribuir para uma educação mais inclusiva e representativa. O compromisso com essa pauta é essencial para garantir que a escola cumpra seu papel na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

2.3 DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA AFRO- BRASILEIRA E INDÍGENA

A inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares representa um avanço na construção de uma educação mais plural e representativa. No entanto, sua implementação enfrenta inúmeros desafios, que vão desde a falta de formação dos professores até a resistência institucional e escassez de materiais didáticos. A Lei 10.639/2003 e sua ampliação pela Lei 11.645/2008 estabeleceram a obrigatoriedade desse ensino, mas sua efetivação ainda está longe do ideal (Moraes, 2015). O cumprimento dessas leis exige um esforço conjunto das escolas, gestores, professores e políticas públicas, o que nem sempre acontece de maneira eficiente.

A principal dificuldade relatada pelos pesquisadores é a carência de formação adequada dos docentes. Muitos professores não se sentem preparados para abordar a história e cultura afro-brasileira e indígena de forma crítica e contextualizada (Anjos & Purificação, 2020). Essa lacuna na formação resulta em uma abordagem superficial ou até mesmo na omissão do conteúdo. Sem o devido preparo, o ensino pode reforçar estereótipos ao invés de promover uma visão crítica e transformadora. Além disso, Pereira (2004) relata que há uma resistência por parte de alguns profissionais da educação, que veem essa temática como secundária ou como um tema que poderia ser tratado apenas em datas comemorativas, sem um trabalho pedagógico aprofundado.

Outro fator determinante para a ineficácia da implementação da lei é a ausência de materiais didáticos adequados. A escassez de livros e recursos pedagógicos específicos compromete a abordagem do tema em sala de aula (Vilaforte, 2024). A predominância de um ensino eurocêntrico no Brasil ainda reflete na produção de materiais educativos, que frequentemente negligenciam a participação dos povos indígenas e afrodescendentes na construção da sociedade brasileira (Silva, 2024). Assim, a criação de novos materiais que contemplem essa diversidade se faz urgente para garantir que o ensino não dependa apenas do esforço individual de professores interessados na temática.

De acordo com Pereira (2024), além da falta de recursos e formação docente, a resistência institucional e o preconceito ainda são desafios significativos. O racismo estrutural, presente na sociedade, também se manifesta no ambiente escolar, dificultando o reconhecimento da importância desse ensino (Pereira, 2024). Muitas escolas tratam a

obrigatoriedade da lei como uma imposição burocrática, e não como uma necessidade pedagógica, o que impede avanços na sua implementação efetiva. Segundo Moraes (2015), a reprodução de comportamentos racistas entre os alunos demonstra que a escola ainda falha em promover uma educação antirracista.

A atuação das Secretarias de Educação tem um papel fundamental nesse processo. Sem um compromisso ativo dessas instituições, os professores acabam sobrecarregados e sem suporte para aplicar o conteúdo de maneira efetiva (Moraes, 2015). A fiscalização da aplicação das leis e o incentivo à formação continuada de professores são medidas essenciais para que a temática seja, de fato, incorporada nos currículos escolares. Para que essa implementação ocorra, conforme descreve Vilaforte (2024), é necessário que as políticas públicas ultrapassem o discurso e se concretizem em ações práticas, como a distribuição de materiais, a oferta de cursos e o monitoramento da aplicação dos conteúdos nas escolas.

A criação das leis que tornam obrigatória a inclusão da história afro-brasileira e indígena nos currículos foi resultado de intensas lutas dos movimentos sociais, especialmente dos movimentos negros e indígenas (Silva, 2024). No entanto, a sua implementação tem esbarrado em uma estrutura educacional que ainda resiste a mudanças. Para Anjos & Purificação (2020), o ensino de história no Brasil sempre teve uma abordagem eurocêntrica, e romper com esse modelo exige um esforço institucional que, muitas vezes, é insuficiente. Para além da simples inclusão da temática nos currículos, é preciso um olhar crítico para a forma como esses conteúdos são trabalhados, garantindo que os povos afrodescendentes e indígenas sejam reconhecidos como sujeitos históricos e não apenas como figurantes na construção da história nacional.

Diante desse cenário, algumas medidas podem ser adotadas para superar os desafios da implementação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008. O investimento na formação continuada de professores é uma das ações mais urgentes. Cursos e materiais de apoio específicos podem contribuir para que os docentes adquiram o conhecimento necessário para abordar esses temas de forma qualificada (Pereira, 2024). Além disso, é essencial que a produção de material didático seja incentivada, garantindo que os professores tenham acesso a recursos atualizados e que dialoguem com a realidade das populações afrodescendentes e indígenas no Brasil (Vilaforte, 2024).

Outro ponto relevante é a necessidade de combate ao racismo dentro das escolas. Promover debates, palestras e atividades que conscientizem alunos e professores sobre as questões raciais pode ser uma estratégia eficaz para criar um ambiente mais receptivo ao ensino da história afro-brasileira e indígena (Silva, 2024). Essas ações precisam ser contínuas e bem planejadas para evitar que a abordagem se restrinja a momentos pontuais, como a celebração do Dia da Consciência Negra. O combate ao racismo deve fazer parte da cultura escolar e estar presente nas práticas pedagógicas cotidianas (Moraes, 2015).

O compromisso dos gestores escolares também é fundamental. Muitas vezes, a implementação dessas leis fica a cargo apenas dos professores, sem o apoio necessário da administração escolar (Anjos & Purificação, 2020). A gestão escolar deve atuar ativamente para garantir que a temática seja inserida nos projetos pedagógicos e que haja um acompanhamento efetivo de sua aplicação. Uma escola comprometida com a educação antirracista deve promover formações para toda a equipe, além de estimular o envolvimento das famílias e da comunidade nesse processo.

Outro desafio importante é a necessidade de adaptar os currículos de forma interdisciplinar. O ensino da história afro-brasileira e indígena não deve ser restrito apenas à disciplina de história. Ele pode e deve ser trabalhado em outras áreas do conhecimento, como literatura, geografia, sociologia e até mesmo matemática, por meio da valorização de contribuições científicas e culturais dessas populações (Pereira, 2024). Esse olhar multidisciplinar contribui para uma formação mais ampla e para a desconstrução de narrativas eurocêntricas no ambiente escolar.

Por fim, é essencial que a sociedade como um todo compreenda a importância des-

se ensino. A implementação eficaz das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 não depende apenas das escolas, mas também do engajamento da sociedade civil e da pressão sobre o poder público para garantir que essas medidas saiam do papel (Moraes, 2015). O combate ao racismo e a valorização da diversidade devem ser uma preocupação coletiva, e a educação desempenha um papel central nesse processo.

Dessa forma, os desafios na implementação do ensino de história afro- brasileira e indígena são diversos e exigem uma abordagem integrada, envolvendo professores, gestores, políticas públicas e a sociedade em geral. A superação desses obstáculos passa pela formação docente, pela produção de materiais didáticos adequados, pelo combate ao racismo institucional e pelo compromisso das Secretarias de Educação em garantir a efetivação da lei. Somente com ações concretas será possível transformar a educação e construir um ensino mais inclusivo, que valorize a pluralidade e reconheça a importância das populações afrodescendentes e indígenas na história do Brasil.

2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE VIABILIZAM O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO- BRASILEIRA E INDÍGENA

A construção de uma educação mais inclusiva e representativa demanda estratégias pedagógicas que assegurem o ensino de História Afro-brasileira e Indígena de maneira eficaz. Nesse contexto, torna-se essencial o reconhecimento da diversidade cultural presente no Brasil e a adoção de metodologias que viabilizem a internalização desses conteúdos no ambiente escolar.

De acordo com Araújo (2015), a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representou um avanço significativo na luta pela inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. No entanto, apesar de seu caráter obrigatório, a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios, como a resistência institucional e a necessidade de uma formação docente mais aprofundada. Dessa forma, a colaboração entre escolas, gestores educacionais e políticas públicas torna-se indispensável para garantir a aplicação efetiva dessas normativas.

Além da resistência institucional, um obstáculo recorrente é a limitação da abordagem desses conteúdos a disciplinas específicas, como História, Literatura e Artes. No entanto, Nascimento et al. (2020) ressaltam que a transversalidade é um elemento essencial para que o ensino dessas temáticas seja significativo. Assim, a inclusão da história afro-brasileira e indígena deve permear diferentes componentes curriculares, promovendo uma visão mais ampla e interligada do conhecimento.

Outro fator determinante para a consolidação desse ensino é o investimento na formação continuada dos docentes. Conforme aponta Nascimento et al. (2020), é fundamental que os professores tenham acesso a referenciais teóricos e metodológicos que lhes permitam abordar essas temáticas de maneira crítica e reflexiva. Para tanto, a criação de materiais didáticos específicos e contextualizados pode contribuir para uma abordagem mais profunda e interdisciplinar do tema.

No mesmo sentido, Alencar (2018) identificou que a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ainda é incipiente em muitas escolas, principalmente devido à falta de formação adequada dos professores e à resistência curricular. Diante disso, faz-se necessário que as instituições de ensino implementem políticas que incentivem a capacitação docente, bem como a integração desses conteúdos em diferentes áreas do conhecimento.

A ruptura com um ensino de base eurocêntrica também se configura como um passo essencial nesse processo. Segundo Alencar (2018), a diversificação das fontes históricas e a valorização das contribuições das culturas afro-brasileira e indígena são fundamentais para a construção de um currículo mais inclusivo. Dessa maneira, a promoção de uma educação que contemple diferentes perspectivas históricas permite que os alunos compreendam melhor a pluralidade cultural do país.

A fim de garantir um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, Alencar (2018) destaca a importância de ações efetivas no combate ao racismo. Para tanto, é necessário que as escolas promovam debates e reflexões so-

bre a temática, sensibilizando alunos e professores para a importância do respeito à diversidade cultural. Essas iniciativas podem contribuir significativamente para a desconstrução de preconceitos e para a promoção da equidade racial no ambiente escolar. Por outro lado, a falta de um olhar interdisciplinar continua sendo um entrave à efetivação dessas políticas educacionais. Como observa Araújo (2015), a restrição do ensino da história afro-brasileira e indígena a poucas disciplinas compromete sua verdadeira inserção na prática pedagógica. Dessa forma, é imprescindível que os gestores educacionais incentivem práticas interdisciplinares, de modo a garantir que essas temáticas sejam trabalhadas de maneira mais abrangente e contextualizada.

Além disso, as dificuldades na implementação dessas diretrizes estão, muitas vezes, relacionadas a concepções equivocadas que percebem a obrigatoriedade do ensino afro-brasileiro e indígena como uma imposição governamental. Para superar essa resistência, Araújo (2015) sugere que o diálogo e a sensibilização da comunidade escolar sejam fortalecidos, desmistificando ideias errôneas e promovendo o entendimento da importância dessas abordagens na formação dos estudantes.

Santos Nascimento (2024) aponta ainda que muitos professores relatam dificuldades em ensinar conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana devido à escassez de materiais didáticos adequados. Essa limitação, segundo a autora, compromete a qualidade do ensino e reforça a necessidade de investimentos em recursos pedagógicos que contemplem essas temáticas de forma acessível e crítica.

De modo semelhante, Andrade (2020) identificou que muitos docentes ainda mantêm uma visão eurocêntrica da história, o que dificulta a abordagem de conteúdos relacionados às culturas afro-brasileira e indígena. A autora ressalta que, para superar essa perspectiva, as escolas devem estimular a reflexão crítica sobre a construção histórica e a diversidade cultural, incentivando práticas pedagógicas que questionem narrativas hegemônicas.

Diante de todos esses desafios, é evidente que a implementação da Lei 10.639/2003 requer um esforço contínuo e coletivo. Para garantir a efetividade desse ensino, é indispensável a participação ativa de toda a sociedade, incluindo professores, gestores, alunos, famílias e a comunidade em geral. Nesse sentido, ações articuladas entre as esferas educacionais e governamentais são fundamentais para assegurar a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena na formação dos estudantes, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo destacam a importância e os desafios da implementação da História Afro-brasileira e Indígena no Ensino Fundamental. O estudo analisou a legislação vigente, as dificuldades encontradas por professores e escolas, bem como as possibilidades de aprimoramento das práticas pedagógicas. Ficou evidente que, apesar dos avanços proporcionados pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ainda há obstáculos significativos para sua plena efetivação.

Dentre os objetivos propostos, foi possível verificar que a valorização da cultura e história afro-brasileira e indígena pode contribuir para uma educação mais inclusiva e para a desconstrução de estereótipos. A análise das dificuldades enfrentadas pelas escolas e a investigação sobre as práticas pedagógicas permitiram sugerir melhorias para tornar o ensino mais eficaz. Assim, os objetivos do estudo foram amplamente alcançados, fornecendo um panorama crítico sobre o tema.

O problema de pesquisa, que questionava as dificuldades enfrentadas na implementação da História Afro-brasileira e Indígena, obteve como resposta a confirmação de que a falta de formação docente, a escassez de materiais didáticos adequados e a resistência institucional são os principais entraves. No entanto, também se constatou que, com formação continuada, reformulação curricular e políticas públicas mais eficazes, esses desafios podem ser superados.

Como contribuição, este estudo reforça a necessidade de se investir na capacitação dos professores e na criação de materiais

didáticos que representem de forma fidedigna a história e cultura afro-brasileira e indígena. Além disso, evidencia a importância do engajamento dos gestores escolares e da comunidade acadêmica para consolidar uma abordagem educativa mais inclusiva e equitativa.

Para trabalhos futuros, sugere-se a realização de estudos empíricos em escolas que já adotam estratégias bem-sucedidas na abordagem da História Afro- brasileira e Indígena. Além disso, pesquisas que explorem metodologias inovadoras para o ensino desses conteúdos podem contribuir significativamente para avançar na efetivação das leis e na construção de um ambiente educacional mais justo e diverso.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Gisele de. AS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008 NA PRÁTICA EDUCACIONAL DO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO. Anais CIET: Horizonte, São
Carlos-SP, v. 4, n. 1, 2024. Disponível em: https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/1286. Acesso em: 1 dez. 2024.

AMÉRICO, Márcia Cristina. Formação de professores para a implementação da Lei 10.639/2003: o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 8, n. 14, p. 515, 2014.

ARAUJO, D. C. DE. A Educação das Relações Étnico-Raciais: Histórico, Interfaces e Desafios. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, v. 21, n. 41, 26 out. 2016.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Brasília: 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. Casa Civil. Brasília: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 nov. 2024.

CEREZER, Osvaldo Mariotto; GUIMARÃES, Selva. Formação de professores de História e ensino de História afro-brasileira e indígena. Fronteiras, [S. l.], v. 17, n. 30, p. 80–104, 2015. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/4866. Acesso em: 28 nov. 2024.

DE ANDRADE, Andreia Rodrigues. A lei 10.639/2003 no ensino de História: desafios, impactos e possibilidades. Vozes, Pretérito & Devir: Revista de História da
UESPI, v. 11, n. 1, p. 246-260, 2020.

DE SANTOS NASCIMENTO, F. Educação das relações étnico-raciais: implicações e desafios no ensino da História. Devir Educação, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e–763, 2024. DOI: <10.30905/rde.v8i1.763>. Disponível em: https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/763. Acesso em: 1 dez. 2024.

DO NASCIMENTO, Heloisa Helena Fonseca; SILVA, Celma Rocha; SCALABRIN, Rosemeri. Práticas Pedagógicas na Educação Profissional: O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no CRMB-IFPA. Pesquisas e Práticas
Educativas, v. 1, p. 1-21, 2020.

DOS ANJOS, Elaine Cristina Barbosa; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: DESAFIOS NA FORMAÇÃO
DOCENTE. Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais, v. 1, n. 3, p. 31-38, 2021.

FONTENELE, Zilfran Varela. A história da Cultura Afro-Brasileira e Indígena na escola. XXIX Simpósio Nacional de História. Brasília: [s.n.], 2017.

FONTENELE, Zilfran Varela; CAVALCANTE, Maria da Paz. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Educação e Pesquisa, v. 46,
p. e204249, 2020.

MORAES, Renata Figueiredo. O ensino de

cultura e história afro-brasileira e indígena na educação básica: o desafio de professores, alunos e ações governamentais. História e Perspectivas, Uberlândia, jan./jun, 2015.

OLIVEIRA, J. P. de; GOULART, T. E. História e cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula: a implementação da lei 11.645/08 nas escolas. Revista Aedos, [S. l.], v. 4, n. 11, 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/31758. Acesso em: 1 dez. 2024.

PEREIRA, Emanuel David Silva. Educação para a Diversidade: O Ensino das Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas Relações Étnico-Raciais. In: Congresso Internacional de Direito Aplicado, 2024. p. 229-238.

SILVA, Maria Joaquina Leite da. Ensino de história e de cultura africana e afro- brasileira: desafios para implementação das leis antirracistas nas escolas de Floriano-PI. 2024. 28 f. Artigo (Licenciatura Plena em História) - Universidade Estadual do Piauí, Floriano, 2024.

VILAFORTE, R. A. de S. A LEI 10.639/2003. Os Desafios do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. UÁQUIRI - Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre, [S. l.], v. 6, n. 1, 2025. DOI: <10.29327/2463817.6.1-8>. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/Uaquiri/article/view/7117. Acesso em: 28 nov. 2024.

A PSICOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

ROSILANE BRANDÃO TANAKA

RESUMO

A psicopedagogia desempenha um papel crucial no contexto da educação especial, fornecendo suporte e orientação para alunos com necessidades educacionais especiais. Este campo interdisciplinar combina conhecimentos da psicologia, pedagogia e áreas afins para compreender e intervir nos processos de aprendizagem de forma individualizada e inclusiva. Na educação especial, a psicopedagogia atua na identificação e avaliação das dificuldades de aprendizagem, auxiliando na elaboração de estratégias personalizadas para superar obstáculos educacionais. Por meio de uma abordagem holística, o psicopedagogo considera não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e ambientais que influenciam o desenvolvimento do aluno. Além disso, a psicopedagogia na educação especial valoriza a inclusão e a diversidade, buscando garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades específicas. A colaboração com outros profissionais, como terapeutas, professores e familiares, é essencial para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e eficaz para todos os estudantes. A formação contínua dos profissionais da educação, incluindo psicopedagogos, é fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas e garantir o melhor suporte possível aos alunos com necessidades especiais. O constante aprimoramento das técnicas de avaliação, intervenção e acompanhamento é essencial para atender às demandas em constante evolução da área da educação especial. Em suma, a psicopedagogia desempenha um papel essencial na promoção da igualdade de oportunidades educacionais e na garantia do pleno desenvolvimento de todos os alunos, contribuindo para uma educação mais inclusiva, diversificada e acolhedora.

Palavras-chave: Avaliação; Educação Especial; Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência é parte fundamental da política internacional que visa consolidar a paz. Assim, em 1995, a Conferência Geral da UNESCO proclamou a Declaração e Plano Integrado de Ação sobre Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, que em seu Artigo 8º afirma: "A educação deve desenvolver a capacidade de reconhecer e aceitar os valores que existem na diversidade de indivíduos, gêneros, povos e culturas" (UNESCO, 1995). Ademais, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no documento Focus on Peace Education (2015), proclama que pedagogias que focam na transformação e construção de uma cultura de paz promovem mudanças na forma de se relacionar com pessoas e grupos, por meio de práticas de justiça social que incluam relações justas, tolerância, inclusão e respeito aos direitos humanos em todas as esferas (UNICEF, 2015, pp. 18-24).

Pessoas com diferentes capacidades físicas ou mentais fazem parte de um dos sete grupos de pessoas marginalizadas com as características básicas inerentes aos representantes de qualquer tipo marginal (cultural, socioeconômico, político, religioso, etc.): as pessoas marginalizadas são afetadas em seu desenvolvimento pessoal, psicológico, profissional e social; sofrem crises de identidade; seu estado psicológico faz com que internalizem sua exclusão e se tornem dependentes dela a ponto de não poderem viver sem ela, perdendo assim sua direção e até mesmo o próprio sentido da vida.

Por um lado, as pessoas marginalizadas representam uma ameaça potencial à estabilidade social, pois possuem um sistema de valores socialmente isolado; por outro, as pessoas marginalizadas, que não se relacionam com as tradições de nenhum estrato social e se adaptam facilmente a qualquer nível social, são a força motriz da sociedade e atuam como inovadores que geram e apoiam ideias avançadas. Daí a importância de sua inclusão na vida social "normal" e a

relevância de abordar os problemas de diversidade, inclusão/integração, equidade e não discriminação.

Estudos mostram que a grande maioria dessas crianças " integradas", além de marginalizadas devido às suas capacidades físicas, compartilha as características específicas da marginalização socioeconômica, vivendo em comunidades deprimidas e socialmente isoladas, cujas condições de vida contribuem para o aumento da frequência de doenças e para a falta de estímulos que afetam diversas formas ou níveis de aprendizagem. São vítimas de segregação social e sofrem abusos e exclusão em sala de aula, o que prejudica sua educação básica sistemática e sua futura formação profissional.

Hoje, as sociedades estão mais conscientes da diversidade (física, cultural, econômica, religiosa etc.), gerando ações de inclusão e equidade e reconhecendo o direito natural e legal de todo cidadão de se integrar à sociedade desde cedo com igualdade de direitos.

A urgência de alcançar maior equidade social e educacional, o compromisso dos sistemas educacionais com uma educação baseada em valores para a cidadania democrática, a defesa de políticas inclusivas para os segmentos sociais mais desfavorecidos, a ênfase na dimensão pedagógica das mudanças educacionais, a necessidade de novos modelos de reforma que levem em conta as deficiências das experiências passadas e os desafios da sociedade da informação e do conhecimento são opções valiosas presentes em todos os atores políticos e sociais.

O DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

As atuais demandas educacionais impõem desafios significativos que buscam atender às especificidades dos alunos a partir de uma perspectiva que contemple a diversidade e leve em conta as variadas perspectivas que os compõem. Assim, o conceito de psicopedagogia tem despertado interesse entre os profissionais dessas áreas, por se constituir em questão central em sistemas educacionais cada vez mais complexos. Exige também da profissão docente, uma vez que é exacerbada pela mudança radical e rápida nas estruturas científicas, sociais e educacionais, que sustentam e dão sentido à sua natureza institucional. Esses aspectos ressaltam a grande importância para o ensino das relações de aprendizagem, da convivência, da cultura do contexto e do desenvolvimento da capacidade de interação de cada um com o restante do grupo, com seus pares e com a comunidade que emoldura a educação, o que fundamenta a formação psicopedagógica dos professores.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2014), os desafios que visam elevar a qualidade e a equidade nos diferentes contextos educacionais da América Latina exigem a necessidade de dar especial atenção às políticas de formação de professores, que lhes permitam cumprir com sua responsabilidade social a partir de uma formação altamente competente e capaz de constituir uma fonte de motivação para seus alunos.

A partir dessas considerações, o processo voltado à formação de professores constitui-se em requisito para o aprimoramento no campo educacional e, assim, as políticas tornam-se um requisito determinante da efetividade do processo formativo.

Embora os conceitos em torno da psicopedagogia tenham sido objeto de diferentes critérios entre cientistas e profissionais das áreas pedagógica e psicológica, é pertinente refletir sobre a importância e o significado do processo de formação de professores, sob a perspectiva psicopedagógica, como condição necessária para a condução científica do processo educacional. Isso envolve a identificação de objetivos e necessidades de formação e o incentivo a uma atitude ativa no desenvolvimento de projetos educacionais como opção pedagógica que confere unidade e coerência ao trabalho coletivo em suas áreas de atuação.

O diagnóstico psicopedagógico, centrado na psicometria, tem mais de cem anos. Surgiu com o objetivo de identificar as limitações dos alunos para classificá-las e adaptar o apoio às suas necessidades. No entanto, essa prática passou por uma mudança significativa, deixando de analisar indivíduos para analisar contextos e as barreiras impostas à aprendizagem e à participação. Assim, uma nova abordagem para trabalhar com a diversidade surge em resposta aos desafios das escolas do século XXI.

Os modelos educacionais do século XX caracterizavam-se pela avaliação precisa da estrutura e do funcionamento do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Essas avaliações focavam nas dificuldades de aprendizagem, o que levava ao uso indiscriminado de rótulos (FERNÁNDEZ SILVA E ORTEGA ALFONSO, 2016).

A rotulação cria expectativas negativas nos alunos e afeta sua autoestima, o que impede o reconhecimento positivo e a confiança em suas próprias habilidades de aprendizagem — elementos necessários para que as pessoas progridam e se desenvolvam.

Muitas pesquisas têm sido dedicadas ao estudo do diagnóstico e da caracterização de alunos. Durante anos, a atenção a esses temas foi direcionada para os extremos do comportamento intelectual: dificuldades de aprendizagem e habilidades excepcionais devido à superdotação.

Por outro lado, as práticas educacionais buscavam sublimar uma suposta faixa intermediária de comportamento intelectual, na qual a maioria dos alunos se enquadrava. Com base nessa homogeneização de grupos, foram desenvolvidos planos de ensino, e aqueles com dificuldades ou deficiências de aprendizagem foram rotulados como "alunos integrados ou incluídos" e considerados abaixo da média. Para esses indivíduos, foram desenvolvidos planos com ações corretivas e adaptações curriculares.

Se analisarmos os sistemas de classificação que acompanharam os processos diagnósticos psicológicos e pedagógicos, podemos afirmar que estes evoluíram ao longo da história como resultado dos avanços científicos na medicina, psicologia, sociologia e pedagogia.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a considerar a deficiência como uma combinação de abordagens médicas e psicossociais com a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (ICIDH) (OMS, 1980); isso representa um salto em nossa compreensão desses fenômenos. No entanto, foi com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2001) que o papel dos fatores sociais e dos contextos de ação na formação de uma deficiência associada a fatores biológicos começou a ser reconhecido.

Essas transformações levam a uma mudança nas avaliações psicopedagógicas, que incluem todos os componentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tanto pessoais (professor-aluno) quanto personalizados (ambientes, contextos, currículo e componentes didáticos: objetivos, conteúdo, métodos, recursos e avaliação). No entanto, para atingir esse objetivo, é necessário ir além de um foco exclusivamente no aluno e, em vez disso, desenvolver um sistema abrangente de apoio e recomendações voltado para o aprimoramento da ação educacional, do planejamento, da implementação e da avaliação do apoio. É então que podemos falar de uma evolução de um diagnóstico focado no aluno para um diagnóstico focado no contexto.

Essa perspectiva alternativa abandona uma escola que enfatiza a identificação das lacunas, a identificação das deficiências e a atenção individual e segregadora, e a direciona para uma escola para todos. Essa abordagem alternativa prepara os membros da comunidade educacional para valorizar as diferenças, respeitar os outros e apoiar a participação e a convivência. O mais importante aqui não é a dificuldade, mas as barreiras que impedem a participação, a convivência e a aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Embora os processos de diagnóstico e identificação de deficiências e necessidades educacionais continuem presentes nas práticas educacionais, uma espiral de transformações é evidente, que vai desde o atendimento clínico e assistencialista focado no defeito até a análise das barreiras impostas aos alunos para aprender e participar.

As avaliações psicopedagógicas devem se concentrar mais na melhoria da ação educacional, incluindo o planejamento, a implementação e a avaliação de materiais didáticos. Isso nos permite passar do diagnóstico das limitações do aluno para o diagnóstico das barreiras que o impedem de aprender e se desenvolver.

O século XXI traz de volta uma escola para a diversidade, com um modelo de educação inclusiva cujas abordagens transcendem a atenção à deficiência, buscando incluir a todos, independentemente de raça, gênero,

etnia, origem, etc. Isso cria uma ruptura interessante ao deixar de lado defeitos, fatores biológicos e aprendizagem não desenvolvida para encarar com otimismo os processos psicológicos em desenvolvimento, identificando as barreiras que os grupos humanos e a sociedade impõem aos indivíduos para que aprendam e participem. Isso facilita a identificação do apoio que pode ser oferecido nos diferentes contextos que cercam o aluno.

As reflexões desenvolvidas sobre a transição de processos diagnósticos com abordagem psicométrica e classificatória para processos mais integrais de identificação de barreiras à aprendizagem e à participação em escolas inclusivas permitem garantir uma educação mais equitativa e de qualidade para todas as pessoas, independentemente de sua condição, origem ou condição social e econômica. Com base nas análises realizadas, é recomendável organizar processos educacionais que eliminem as barreiras que impedem as escolas inclusivas de abordar a diversidade.

É importante analisar aspectos relacionados à Psicopedagogia como campo de conhecimento, partindo do entendimento de que ela é fruto da intersecção entre as disciplinas da psicologia e da pedagogia, o que acarreta diversos problemas epistemológicos.

Em relação à psicopedagogia, seu objeto de estudo aborda a relação sujeito-objeto do conhecimento, a partir do processo de apropriação, internalização e aplicação, bem como as ações de intervenção quando surgem determinadas dificuldades e alterações na aprendizagem, que podem ser decorrentes de fatores de natureza extrínseca ou intrínseca.

Debates em torno dos fundamentos epistemológicos relacionados à integração entre psicologia e pedagogia estão emergindo em diversos contextos científicos. Esses debates se baseiam nas necessidades e preocupações de profissionais da educação, motivados por seu interesse em aprofundar-se nos aspectos que impactam sua prática educacional a partir de uma perspectiva psicopedagógica e que são de extraordinário valor teórico e metodológico.

Existem diferentes critérios segundo Bertoldi & Vercellino (2013), em relação à concepção de psicopedagogia, para alguns autores ela é considerada uma disciplina científica (Ortiz & Mariño, 2014) ou uma disciplina científico-profissional (Cabrera Pérez & Bethancourt, 2010).

Um aspecto importante a ser considerado está relacionado às concepções metodológicas e aos referenciais teóricos da psicopedagogia, onde há uma visão integrada, porém a partir de abordagens distintas. Dentre os problemas comuns à Pedagogia e à Psicologia, Merani (1983) aponta que os problemas comuns à Psicologia e à Pedagogia estão relacionados ao objeto e, por sua vez, ao sujeito do processo, a partir da relação bilateral estabelecida entre o professor e os alunos, onde se manifesta uma relação dialética entre o pedagógico e o psicológico.

Diferentes posições têm sido consideradas em relação à concepção de psicopedagogia, em certo sentido ela tem sido levada em conta a partir de uma concepção prática, mais relacionada à intervenção no campo da aprendizagem (Mialaret, 2001; Cantú & Diéguez, 2008).

Em outra perspectiva, é concebida como uma disciplina que abrange em seu objeto de estudo o caráter preventivo, mais personalizado a partir do diagnóstico e da possibilidade de atender às necessidades no processo de aprendizagem (Atrio & Galaz, 1997; e Nazutti, 2009).

Segundo Ventura (2010), os problemas epistemológicos da Psicopedagogia são valorados a partir de uma dupla dimensão, uma interna baseada em seu próprio campo de conhecimento e outra externa relacionada às contradições epistemológicas que convergem dos discursos da psicologia e da pedagogia.

A concepção epistemológica da psicopedagogia passou por diversas vicissitudes em relação ao seu objeto de estudo, respondendo a demandas específicas da sociedade em determinadas áreas e buscando solucionar problemas advindos do meio social. Portanto, sua concepção emerge de uma análise progressiva que abrange desde o discurso comum até considerações relacionadas à conceituação e à intervenção, levando em conta demandas institucionais, familiares e escolares.

No desenvolvimento da concepção da psicopedagogia, manifestou-se uma segmentação em termos de suas considerações, tendo em vista que seu desenvolvimento foi permeado pelos preceitos que se protegem na Psicologia e na Pedagogia, cada um com suas características e formas peculiares que não permitem ter uma visão como ciência. Nesse sentido, como refere Coll (1996), o acesso aos diferentes espaços profissionais tem sido pautado na psicologia e na pedagogia, onde os pedagogos são obrigados a retomar a formação psicológica a partir de sua formação inicial e, por outro lado, os psicólogos são solicitados a recorrer à correção de sua falta de conhecimento sobre processos educacionais aos quais não tiveram acesso durante o curso de sua formação inicial.

Relacionado à análise epistemológica em torno da psicopedagogia, (Bisquerra Alzina (2005), aponta que em relação à psicologia da educação, as áreas que se referem a ela devem ser consideradas como uma ciência básica que fornece fundamentos sobre o comportamento.

Segundo Cabrera Pérez e Bethancourt (2010), a prática profissional no contexto da psicopedagogia transcende os serviços psicopedagógicos e de orientação escolar. Nesse sentido, como campo científico-profissional, expandiu-se em diferentes contextos educacionais para:

Contexto escolar: tarefas e atividades de coordenação e aconselhamento, promovendo a participação da família no desenvolvimento educacional dos filhos; tarefas de tutoria; coordenação no desenvolvimento de projetos curriculares de toda a escola; envolvimento em programas de apoio curricular.

Em relação à orientação profissional: informação, gestão, apoio e acompanhamento de colocações profissionais, orientação e acompanhamento de estudantes universitários no final da licenciatura e na transição para o mercado de trabalho;

Para menores em risco de abandono e abandono familiar; informação e capacitação familiar e social; ações preventivas comunitárias para crianças e jovens; atendimento educacional personalizado para menores sob tutela administrativa; atendimento educacional personalizado para menores com medidas judiciais, entre outros.

Atenta à diversidade e à educação inclusiva. Baseia-se no apoio educacional às pessoas com necessidades especiais e suas famílias, além do processo de estimulação precoce.

Embora existam diferentes critérios quanto aos fundamentos da psicopedagogia, como área do conhecimento ou como carreira, é significativo notar que uma relação dinâmica entre essas duas ciências se evidencia na atuação do professor, que se torna fundamento de sua atividade educativa.

É significativo que os conceitos socioeducacionais, no contexto atual, requeiram uma abordagem interdisciplinar na psicopedagogia, considerando que diversas disciplinas emergem em seu interior e que diferentes áreas de prática profissional a fundamentam. Isso leva a uma abordagem mais integrativa do processo educacional, na qual crianças, adolescentes, jovens e famílias participam de seu papel de promotores do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, defende-se uma abordagem interdisciplinar da psicopedagogia, que integre pedagogia, didática, psicologia educacional, orientação educacional e diagnóstico. Nesse sentido, promove-se a formação de profissionais com competências para implementar as ações psicopedagógicas exigidas pelo contexto social e educacional, independentemente das divisões disciplinares.

Segundo Ortiz & Mariño (2014), no contexto educacional atual, há alguns anos, a concepção de psicopedagogia vem sendo reiterada dentro das ciências da educação, não apenas como um campo do conhecimento científico, mas como uma carreira universitária e, portanto, como uma profissão no mundo. Nesse sentido, aponta que as relações entre essas duas disciplinas têm como aspecto comum as características do ser humano; no entanto, ao longo dos anos, percorreram caminhos paralelos, quando na realidade deveriam se preocupar com o homem concreto, conhecendo-o e educando-o, com o princípio de que não se pode formar alguém que não se conhece; da mesma forma, é importante considerar que complementam outras ciências que têm a ver com o desenvolvimento socioeducativo.

Nesse sentido, os professores precisam utilizar ferramentas de ensino, incluindo a capacidade de utilizar diferentes estilos de

aprendizagem, que lhes permitam conduzir o processo com eficiência. Para isso, precisam compreender as características individuais do desenvolvimento de seus alunos e oferecer alternativas flexíveis e diversificadas para lidar com as dificuldades que surgem no processo de ensino-aprendizagem, a fim de atingir os objetivos pretendidos.

Para Ortiz, a concepção de psicopedagogia passa a ser uma ciência aplicada que aborda preceitos e conhecimentos teóricos, integrados por princípios, categorias e modelos, mas que é utilizada no processo educacional, onde professores e alunos estão envolvidos de forma interativa, em um contexto sociocultural e histórico específico.

A concepção do processo educativo, como parte de seu objeto, relaciona-se à abordagem integral e interdisciplinar, levando em conta a amplitude e a complexidade expressas no processo de ensino-aprendizagem, onde se manifestam características muito peculiares, mas cuja essência é a formação e o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos.

Em relação à definição do papel profissional do professor, cabe considerar suas funções em relação à direção do processo de ensino-aprendizagem e, não menos significativa, a atenção às necessidades educacionais de seus alunos e do contexto familiar em que se desenvolvem, tendo como base sua função orientadora uma das importantes funções que desempenham (ROJAS VALLADARES, 2016).

Nessa perspectiva, o professor torna-se o principal agente das transformações que a atividade pedagógica requer no contexto educacional atual, por perceber a necessidade de planejar, elaborar e executar uma prática pedagógica que favoreça uma aprendizagem que promova a plena realização do potencial humano, pautada na imagem de homem que a sociedade demanda.

Em estudos realizados em relação à formação psicopedagógica de professores, Palomero (2006) afirma que a qualidade do sistema educacional depende principalmente da preparação de seus professores, que além de serem especialistas em sua área devem possuir uma formação psicopedagógica de acordo com suas funções e com o desempenho que a sociedade espera deles.

Considerando essas ideias, pode-se afirmar que o professor assume, entre suas responsabilidades e funções, aspectos relacionados à orientação psicopedagógica em seu contexto de prática profissional, o que facilita a compreensão de seus alunos e lhe permite intervir como uma relação de ajuda.

Em relação à definição do papel profissional do professor, cabe considerar suas funções em relação à direção do processo de ensino-aprendizagem e, não menos significativa, a atenção às necessidades educacionais de seus alunos e do contexto familiar em que se desenvolvem, tendo como base sua função orientadora uma das importantes funções que desempenham.

Sem dúvida, no sistema educacional atual, os professores se tornam mentores, com base em seu papel e responsabilidade no cuidado de crianças e adolescentes. Eles não apenas fornecem a assistência necessária, mas também participam do processo educacional por meio de monitoramento e avaliação para aprimorar seu desenvolvimento, com base em um diagnóstico psicopedagógico.

Com base nas considerações de Bisquerra (2008), são diversas as necessidades educacionais apresentadas pelos alunos nas instituições, as quais demandam e requerem o apoio do professor em seu papel de orientador.

Nessa perspectiva, um aspecto significativo do seu papel como conselheiro é promover ações junto às famílias para influenciar sua preparação em relação ao manejo pedagógico dos diferentes comportamentos das crianças, bem como potencializar seu desenvolvimento.

Agora, no contexto da atividade psicopedagógica do professor, é importante considerar seu papel na prevenção, capacitação e reabilitação de crianças, adolescentes e jovens com dificuldades de aprendizagem, utilizando diferentes estratégias, levando em consideração a identificação da dificuldade de aprendizagem por meio do diagnóstico.

Por meio da avaliação, os professores identificam o potencial de aprendizagem dos alunos e orientam professores e pais por meio do relacionamento entre a instituição e a família. Isso significa fornecer aos professores os recursos e as habilidades que lhes permitam atender às necessidades dos alunos.

Neste contexto, a avaliação psicopedagógica é o processo constante e sistemático por meio do qual se pode avaliar o nível de desenvolvimento do aluno e as mudanças que nele ocorrem em decorrência do processo educativo e de sua interação com o meio natural e social.

É por isso que o diagnóstico psicopedagógico se torna uma atividade profissional para professores, permitindo-lhes avaliar o nível de desenvolvimento e progresso dos alunos com base nos objetivos educacionais estabelecidos nas esferas cognitiva e afetiva. Isso lhes permite identificar fatores que podem interferir no desenvolvimento individual adequado e adaptar o processo de ensino-aprendizagem às características e necessidades de cada aluno.

Nessa perspectiva, revela-se a necessidade de formação continuada dos professores, visando o desenvolvimento de competências para enfrentar os problemas que se colocam no campo educacional a partir de uma perspectiva psicopedagógica.

A partir dessa análise, destaca-se a formação do professor na perspectiva psicopedagógica, que proporcione a preparação necessária para gerir o processo educativo e orientar a partir das necessidades de seus espaços de atuação: a instituição, a família e a comunidade.

Os conceitos teóricos e metodológicos que fundamentam a formação de professores para um processo educacional de qualidade enfatizam a responsabilidade de assumir o papel de orientador, como agente de mudança na instituição educacional. Isso implica conceber seu trabalho como facilitador e pode gerar melhorias na qualidade dos processos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É irrealista pensar que a educação especial desaparecerá como disciplina, visto que não está sujeita a políticas. Portanto, a educação especial continuará a contribuir para a educação em geral, inclusive por meio de pesquisas, do desenvolvimento de métodos de ensino úteis a todos os alunos (não apenas aqueles com deficiência) e da ampliação do conhecimento sobre as diversas deficiências e transtornos, bem como sobre habilidades e aptidões excepcionais.

A filosofia da educação inclusiva é muito atraente. Ela postula que as sociedades não devem apenas tolerar e respeitar aqueles que são diferentes, mas também valorizar positivamente suas diferenças.

No entanto, deve-se levar em conta que a inclusão não implica que o grupo majoritário concorde em aceitar a assimilação de grupos minoritários em sua cultura, na cultura dominante, mas sim que sua singularidade seja valorizada positivamente. E, certamente, existem muitos grupos minoritários que se recusam a frequentar escolas regulares. Por exemplo, o grupo de pessoas com deficiência auditiva que, em princípio, afirma não ter nenhuma deficiência; além disso, acredita que, tendo uma língua e uma cultura diferentes das da maioria, tem todo o direito de se constituir como um grupo étnico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ORTIZ, E., & MARIÑO, M. (2014). Uma compreensão epistemológica da psicopedagogia. Disponível em: www.moebio.uchile.cl/49/ortiz.html. Acesso em 20 ago.2025.

PALOMERO, J.E. (2006). Formação inicial de profissionais da educação em pedagogia intercultural: uma questão pendente. Revista Interuniversitária de Formação de Professores, 20(1), 207–230. Disponível em http://www.redalyc.org/pdf/274/27411310012.pdf. Acesso em 15 ago.2025.

ROJAS VALLADARES, A. (2016). Notas sobre o trabalho de tutoria na formação de profissionais do ensino superior. Revista de Educação, Cooperação e Bem-Estar Social, 10, 71-80. Disponível em http://www.revistadecooperacion.com/numero10/010-08r, 71-80. Acesso em 13 ago.2025.

ROJAS VALLADARES, AL, E ESTÉVEZ, MA (2017). Reflexões sobre a formação psicopedagógica de alunos da educação infantil na Universidade Metropolitana do Equador. Universidade e Sociedade, 9(2), 44-49. Disponível em https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/662. Acesso em 12 ago.2025.

UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Centro de Recursos Digitais DEE. Disponível em: http://

educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PolitcaInternacional/DeclaracionMundial.pdf. Acesso em 10 ago.2025.
UNESCO. (1995). Declaração e Plano de Ação Integrado sobre Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia. Na Conferência Geral da UNESCO. Paris: UNESCO.
UNICEF. (2015). Foco na educação para a paz. ONU-UNICEF. Disponível em: https://www.unicef.org/spanish/education/focus_peace_education.html. Acesso em 10 ago.2025.

O FAZER ARTÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

SAMARA SOUZA ARAÚJO

RESUMO
Neste trabalho, analisamos a importância do ensino das artes plásticas em todos os aspectos da educação infantil. Para esta pesquisa, de caráter qualitativo, utilizamos como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica, a análise documental e a observação de vivências. Foram estudados o Diseño Curricular para la Educación Inicial (Argentina, 2000) e o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – Volume 3 (Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998), que nortearam nossas reflexões.
Considerando a visão equivocada que grande parte da sociedade ainda mantém sobre o ensino das artes e a falta de conhecimento acerca do tema, desenvolvemos esta pesquisa com o intuito de orientar educadores e demais responsáveis pelo desenvolvimento da criança, para que o ensino das artes ocupe um espaço legítimo no cotidiano escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral.
Esperamos, assim, estimular a reflexão sobre as práticas pedagógicas e promover uma reconstrução de valores na sociedade. No contexto escolar, almejamos que o ensino das artes plásticas seja trabalhado de forma consistente, capaz de atender às necessidades reais dos educandos e favorecer seu pleno desenvolvimento. Esta pesquisa pretende, ainda, servir de base para trabalhos futuros, cada vez mais aprofundados, que ampliem a compreensão sobre o tema.
Palavras-chave: desenvolvimento; artes plásticas ; educação infantil.

Este artigo discute a forma como o ensino das artes plásticas é trabalhado na Educação Infantil, destacando sua importância para o desenvolvimento infantil em diferentes aspectos: sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, além de promover a interação e a comunicação social.
O desenvolvimento dessas competências está garantido pela legislação educacional brasileira, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, que estabelece em seu Artigo 29 que "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 [...]".
Utilizamos como referência dois currículos nacionais, além de autores renomados como Vigotski e Piaget, e também as nossas vivências no convívio escolar, as quais nos permitiram refletir e desenvolver este trabalho.
O objetivo do ensino das artes plásticas é contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo — intelectual, emocional, social, perceptivo, físico, estético e criador — o que pode ser alcançado por meio do ato da criação.
Para avançar neste trabalho, inicialmente é necessário compreender o real significado das artes plásticas, seus conceitos, como têm sido desenvolvidos no contexto educacional e sua influência no desenvolvimento infantil.
De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a arte é uma linguagem capaz de expressar, comunicar e atribuir sentido às sensações, sentimentos, pensamentos e à realidade, por meio de traçados, pintura, linhas e formas, tanto bidimensionais quanto tridimensionais, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, nos brinquedos, entre outros. As artes plásticas integram os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, promovendo também a interação e a comunicação social. A arte é uma criação humana que carrega valores estéticos, beleza, equilíbrio, harmonia e revolta, sintetizando emoções, histórias, sentimentos e cultura.
Segundo o dicionário Aurélio, arte se define como "expressão de um ideal de beleza nas obras humanas". A palavra "arte" vem do latim ars, que significa técnica e/ou habilidade, sendo geralmente entendida como uma atividade humana ligada a manifestações de ordem estética, realizada por artistas a

partir da percepção, emoções e ideias, conferindo a cada obra um significado único e particular.
Desenho, escultura, música, dança, cinema, teatro, artesanato, entre outras formas, são consideradas artes e possuem importância no desenvolvimento infantil. Neste trabalho, focamos nas artes plásticas.
A educação em artes plásticas não tem como finalidade formar artistas, mas sim crianças sensíveis ao mundo e conhecedoras da linguagem da arte.
Por meio da arte, a criança expressa diversos sentimentos e ações que, por vezes, não consegue compreender ou comunicar oralmente. Ela organiza suas experiências e pensamentos através do gesto criativo, como o movimento do pincel sobre a folha. É fundamental que ela aprenda a utilizar a arte para expressar suas experiências sensíveis e comunicar-se com o mundo.
De que forma a arte auxilia no desenvolvimento infantil? Como pode ser trabalhada na educação para desenvolver a capacidade criativa, intuitiva, cognitiva e estética? Será que os cursos de pedagogia atualmente preparam adequadamente os educadores para responder a essas questões? Considerando o pouco tempo dedicado a essa temática e o acúmulo de informações fragmentadas, será que os profissionais graduados estão capacitados para realizar as intervenções necessárias a fim de estimular o desenvolvimento infantil por meio da arte? Ou será que, para muitos, as artes continuam sendo apenas um eixo secundário da educação infantil?
Célia Maria de Castro Almeida (2001), em seu livro O ensino das Artes, construindo caminhos, também questiona a formação dos educadores em artes plásticas, afirmando que, para muitos professores, as artes possuem um caráter meramente utilitário e instrumental.
Nosso objetivo é contribuir para o conhecimento dos educadores sobre a importância do ensino das artes plásticas na Educação Infantil, visando o desenvolvimento integral da criança.

DESENVOLVIMENTO

1. O ensino das artes plásticas na didática escolar

O Referencial curricular nacional de educação infantil (Brasil, 1998) aborda a função das artes plásticas na educação infantil e como ela tem trabalhado na prática escolar, assim como Célia Maria de Castro Almeida (2001). Muitas de suas propostas são destituídas de significado, de tal forma a não estimular o desenvolvimento infantil. O mais comum é ser utilizada como um mero passatempo, ou em propostas didáticas completamente dirigidas sem uma real finalidade, como pintar desenhos prontos, datas comemorativas, desenvolver a coordenação motora, como em traçados, pontilhados, ou ilustrar e memorizar outros conteúdos didáticos, como pintar letras ou números, e na produção presentinhos para os pais ou lembrancinha da sexta-feira, tudo isso para que a família acredite que está sendo realizado um trabalho didático na escola. Em situações como essas os adultos fazem a maior parte do trabalho, para deixar “bonito”, ou ter figuração para que estes possam compreender, como se a criança não tivesse competências de produzir e criar.
Isso acontece na maioria das vezes porque o próprio educador não tem conhecimento do que é arte e desconhece as formas em que ela pode ser trabalhada a ponto de estimular o aprendizado das mais diferentes formas.
O Referencial argumenta sobre as propostas em artes plásticas onde muitos educadores, erroneamente, acreditam que a arte deva ser desenvolvida apenas como atividades de livre expressão, sem a direção pedagógica, enquanto outros limitam o desenvolvimento artístico pela direção excessiva. O ensino das artes plásticas devem sim permitir a criação, a expressão, a comunicação, entretanto a criança precisa ter um repertório significativo de experiências em artes, com uma variedade de materiais e ferramentas, que vem, primeiramente, através da exploração, onde ela é ampliada, através da repetição e intervenção dos educadores, que permite a apropriação. A arte como qualquer outro eixo da educação, precisa ser desafiadora, de tal forma a desenvolver as potencialidades e necessidades infantis. A criança precisa conhecer os materiais, as ferramentas e

os seus procedimentos para que a partir dos mesmos ela possa criar.

É valido reforçar a questão da arte como livre expressão da criança. O Referencial contextualiza esse princípio que se fundamentou na década de 40 com Herbert Read e Viktor Lowenfeld, onde inovaram a liberdade artística na educação, através do MEA - Movimento das Escolinhas de Artes. Acreditava-se que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos como resultados de formas complexas de aprendizagem, desde que se oferecessem condições adequadas para que a criança pudesse se expressar livremente. Com toda essa inovação, a Arte passou a ser trabalhada apenas como liberdade de expressão e se tornou um "deixar fazer", dessa forma as crianças se estagnaram, sem terem seus conhecimentos ampliados por falta de intervenções dos educadores. A intervenção do educador é fundamental para propiciar o desenvolvimento artístico da criança, e isso não significa controlar as produções artísticas, tão como deixar fazer o que quiser. A função principal de um educador é mediar o conhecimento, esse princípio também é valido em artes.

Assim, podemos ter uma controversa da educação, aquela totalmente dirigida sem um real significado e aquela com tanta liberdade de expressão que não avança, não progride, fica naquela mesmice.

A arte da criança, desde cedo, sofre influência da cultura, por meio de materiais, suportes, imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças etc. Portanto, cabe ao professor intervir no repertório artístico com o intuito de ampliar o conhecimento de mundo e cultura. A intervenção cria uma problemática na criança que a faz pensar em outras possibilidades de arte, ela não precisa ser necessariamente, uma consigna, ou seja, um convite feito pelo educador com o intuito de direcionar a ação a proposta pedagógica, como pode ser realizada pelo material escolhido ou até mesmo pela limitação do uso de alguns, como por exemplo, entregar palitos de sorvete, cola e papéis e pedir para produzirem uma arte em cima desses materiais, dessa maneira a criança terá que pensar na produção que realizará e de que forma. Nessa proposta a limitação de materiais gera um problema que precisa ser resolvido e permite que o educando se utilize de outros materiais, que amplia o repertório. O material, o suporte, as ferramentas também são uma forma de intervenção, afinal ao escolhê-las o educador tem um objetivo a ser conquistado em suas propostas pedagógicas, até mesmo a exploração pode ser um objetivo, isso quando o educador tem consciência do seu papel no ensino das artes plásticas.

Conforme o Referencial, o percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional, porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que ela acontece, no decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. As crianças têm suas próprias impressões, idéias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Essas construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. Cada atividade, proposta e intervenção ampliam o conhecimento artístico, que a de ser desenvolvido constantemente na medida em que a arte é estimulada. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte.

2. A linguagem das artes plásticas

De acordo com o Diseño curricular para La educación inicial (Argentina, 2000), a arte possui a sua própria linguagem, ampla e complexa, que possui elementos próprios que o professor precisa conhecer para realizar atividades com os seus alunos. Denomina-se linguagem plástica a linguagem que comunica, representa e expressa imagens visuais mediante formas, cores e textura. É composta por elementos próprios: forma (plana ou com volume), cor, textura, espaço; ponto e linha. Com elas se realizam imagens bidimensionais e tridimensionais. A Arte é o

resultado das relações que se estabelecem com os elementos da linguagem plástica. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, a simetria, o contraste, a continuidade, a proximidade, a similaridade são entre outras, propriedades da composição.

Conforme o Referencial a arte deve ser compreendida como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem se dá por meio da vivência e dos conhecimentos concebidos. É importante que a educação proporcione ao educando esse conhecimento, a arte como linguagem, como meio de expressão que possui suas próprias peculiaridades.

Na educação infantil, onde as crianças têm entre zero e cinco anos de idade, destaca-se essa importância, devido à linguagem oral ainda não estar plenamente desenvolvida, principalmente nos primeiros anos de vida, não sendo está o principal meio de comunicação da criança, então é preciso possibilitar a criança outros caminhos para que possa se expressar e compreender o mundo que o cerca, ou seja, através das artes.

3. As artes plásticas como meio de expressão

De acordo com o Diseño a criança tem a arte como um meio de exteriorizar os seus pensamentos, o seu mundo interno, sua personalidade, seu modo de ver e sentir.

Do ponto de vista psicológico, de acordo com Liev Semionovitch Vigotski, em seu livro “Psicologia da arte”, a arte é um mecanismo biológico permanente e indispensável de superação dos desejos não realizados. Os gestos estão relacionados à época e depende dessas condições saber quais os motivos levou o homem social a ter determinado gosto. A arte não só dá vazão as emoções como liberta a mente das influências desagradáveis, tornando a criação artística indispensável na infância. “Tudo consiste em que a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social - precisamente o campo de seus sentimentos.” (p. 12) A psicologia consiste em estudar a própria argamassa, o próprio psiquismo social, a arte é o resultado desse psiquismo social, que é secundário porque surgi do individual especifico e depois já como produto de interação surge à psicologia coletiva, comum a todos esses indivíduos. O traço distintivo do método introspectivo aplicado ao estudo das emoções estéticas revela-se com total evidência em curtas particularidades dessas emoções. De acordo com ele a emoção estética permanece incompreensível e oculta ao sujeito em sua essência, ou seja, nunca compreendemos o porquê essa ou aquela obra foi do nosso agrado, tudo o que imaginamos para explicar vem de um artifício tardio, uma racionalização ostensiva de processos inconsciente, a própria emoção continua um enigma.

“A arte consiste em justamente esconder a arte.” (Provérbio Francês, citado por Vigotski)

Vigotski fala que não podemos ignorar o próprio processo de criação e avaliarmos pelo fim. É necessário tomar por base o autor e o impacto, mas a própria obra de arte, por si só, ela não é objeto da psicologia e nela o psiquismo não é dado. Toda obra de arte é vista naturalmente pelo psíquico, como um sistema de estimular, organizar organizados conceitos e deliberadamente com vista a suscitar respostas estéticas.

Angel Pino conceitua em seu livro "O social e o cultural em Vigotski" o psiquismo conforme Vygotsky em seu livro, como um conjunto de funções e estas como sendo de natureza cultural, não biológica, ou seja, o que nós pensamos, o que nós dizemos, o que nós rememoramos depende das condições concretas em que isso ocorre. Neste conceito, fundem-se, o ato de funcionar, o ato de produzir e o produto desse ato, esse produto está relacionado a diversos estímulos exteriores que muitas vezes a própria criança não é capaz de compreender e de se explicar, é possível a partir de então compreender a importância que as artes reflete sobre a própria compreensão de si e do mundo. Assim, as funções de pensar, de falar, de rememorar concretizam no ato de pensar, de falar ou de rememorar alguma coisa cuja significação pode não ser a mesma em cada instante, devido a constante mudança do pensamento infantil. E, mesmo depois de terem sido produzidos, como através da arte, quando já passaram a fazer parte do repertório de experiências registradas em memória, inicia um novo ato de pensar, falar, sen-

tir, rememorar etc.
Todos esses conceitos, também são trabalhados em artes, em vista que a arte produz memória, quanto maior o seu repertório maior será as possibilidades de criação. Da mesma forma em que a arte é um dos meios de expressão mais ricos para libertar pensamentos.

4. As artes plásticas e o desenvolvimento da primeira infância

O desenvolvimento da primeira infância (entre 0 a 6 anos) tem sido cada vez mais discutido e abordado por especialistas de diferentes áreas, eles defendem essa fase como primordial, na qual à criança construirá uma base que o beneficiará por toda a vida. Neste período o desenvolvimento se da pelas oportunidades que lhes são oferecidas, na qual o individuo vai se construindo como ser humano, portanto é imprescindível valorizar todos os estímulos possíveis, inclusive o motor, onde estas habilidades são estimuladas na arte através de desenhos, pinturas, modelagens, colagem e construção, exemplificadas nesse trabalho, onde a criança desenvolve o gosto, o prazer e o cuidado pelo processo de criação. A partir dessas informações podemos destacar novamente a importância que o ensino das artes apresenta na educação infantil, onde as potencialidades artísticas devem ser potencializadas.
"As experiências de crianças em seus primeiros anos de vida lançam as fundações para a aprendizagem subseqüente" (UNESCO, 2007, p. 12)
Conforme o Referencial o desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças se estabelece no fazer artístico, assim como no contato com outras produções de arte. O desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também, na prática reflexiva das crianças ao aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação.
O trabalho com arte na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios a cada faixa etária e nível de desenvolvimento, isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças, por esta razão este capítulo possui duas divisões, as artes plásticas na primeira infância e na segunda infância.
De acordo com o referencial, para desenvolver o processo de aprendizagem em artes plásticas a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e externa. O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico vem através da maturação no entendimento das crianças, onde são capazes de desenhar objetos que persistem mesmo ausentes. Esses símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura.

4.1 O ensino das artes plásticas nos três primeiros anos de vida

De acordo com o Plano Nacional pela primeira infância, os primeiros três anos de vida são fundamentais para que a criança tenha uma vida saudável e possa se desenvolver plenamente. Até os três anos de idade elas adquirem habilidades motoras, cognitivas, linguagem e aprendem a ter autocontrole e independência por meio da exploração.

Conforme o Referencial, ao final do seu primeiro ano de vida, a criança já é capaz de, ocasionalmente, manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos, considerados muito mais como movimentos do que como representações. É a conhecida fase da exploração, dos rabiscos, das garatujas. A relação inicial da criança pelos diferentes materiais se dá, por meio da exploração sensorial e da sua utilização em diversas brincadeiras. A repetida exploração e experimentação do movimento ampliam o conhecimento de si próprio, do mundo e das ações gráficas. A prática a exploração deve ser, primordialmente, estimulada na criança pequena através da ação pedagógica do professor em proporcionar um vas-

to repertório de materiais para que vivenciem as possibilidades de transformação, de re-utilização e de construção de novos elementos, formas, texturas e suportes em um ambiente estimulador. Os materiais a disposição da criança devem permitir a livre exploração usando, primeiramente, apenas as mãos, em diferentes espaços e posições como parado, sentado, em pé, debruçado sobre o chão, na mesa, parede. Desta forma ela começa a relacionar seus movimentos com as marcas produzidas, passando, assim a variar e a controlá-los.

O olhar observador do educador deve estar bem apurado para perceber os gostos dos seus alunos e a forma com que realiza suas artes, para intervir com precisão em ampliar suas capacidades, como as motoras. A percepção de que os gestos, gradativamente, produzem marcas e representações mais organizadas permite à criança o reconhecimento dos seus registros. Representações bidimensionais e construção de objetos tridimensionais nascem do contato com novos materiais, no fluir da imaginação e no contato com as obras de arte. Através da vasta experiência em exploração, a criança passa a ter a capacidade de resolver problemas em suas produções, como ao saber as cores da tinta que quer misturar em sua criação, sem, necessariamente, a direção do educador em conduzir sua arte.

De acordo com o Referencial o fazer artísticos na primeira infância se baseia na exploração e manipulação de diferentes materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, etc; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc. Assim como na exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais visando à produção de marcas gráficas, no cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes e no cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo. Esses tipos de atividades devem ser direcionadas e planejadas pelo professor, pois as crianças desta faixa etária focalizam sua atenção por um período muito curto, o prazer da atividade advém exatamente da ação exploratória, assim que essa ação termina o interesse acaba. A confecção de tintas e massas com as crianças é uma excelente oportunidade, pois trabalha a concentração e as ajuda a descobrir propriedades e possibilidades de registro, além de observar transformações.

Ele defende a produção de marcas gráficas em diferentes superfícies, e até mesmo em seu próprio corpo, com o objetivo de proporcionar a criança um maior conhecimento de si mesmo e contribui para as atividades de representação da própria imagem, dos sentimentos e de suas experiências corporais. As diferentes superfícies podem ser a areia, diferentes tamanhos e texturas de papel, lixa, argila, etc. É preciso tomar cuidado quanto ao tamanho do suporte, quanto mais nova a criança melhor é que este seja bem grande e espaçoso, para explorar os movimentos a vontade e aos poucos o tamanho vá se limitando. As ferramentas podem ser diversas, como pincel, esponjas, carimbos, giz, lápis, canetinhas. Para trabalhar com diferentes texturas a criança, também pode criá-los, através da mistura de diferentes elementos como tinta com cola e sagu, areia, terra entre outros. Ao selecionar os materiais é preciso ter um cuidado maior pensando na segurança das crianças, evitando materiais tóxicos, cortantes ou outros que apresentem possibilidades de serem prejudiciais a saúde ou que possam provocar um acidente. É preciso um trabalho em conjunto, para que as crianças possam ter noção de cuidado com seu próprio corpo e com o corpo dos outros, à medida que usarem materiais diferentes, tomando cuidados redobrados com a área dos olhos, boca, nariz e pele. Os materiais devem ser dispostos de forma que as crianças tenham acesso a eles, isso contribui para que elas experimentem, conheçam bem os materiais e consigam cuidar dos seus próprios materiais e também do coletivo de forma autônoma. O cuidado com os materiais no espaço físico da sala, o respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo, e a valorização das suas próprias produções, das outras crianças devem ser trabalhados, um bom meio para isso é através de exposições e a apreciação de imagens.

Ao criar suas próprias artes, é proporcionada a criança autonomia em seus desenhos,

pinturas, colagens, modelagem a partir do seu próprio repertório e também na escolha da utilização dos elementos da linguagem das artes: linhas, formas, cor, volume, espaço, texturas. A partir dessa oportunidade começa o momento de exploração das possibilidades oferecidas para o fazer artístico, que pode ser realizada através de oficina de percurso, onde as crianças tem a autonomia de escolherem os materiais, instrumentos e suportes que querem usar para criar arte, conforme ela tenha apropriação dos mesmos, dessa forma elas vão dando asas a criação. Nesse momento é importante que a criança esteja fazendo livremente sem intervenção direta, é valido ressaltar que a repetição possibilita o aprimoramento de suas competências, pois em cada atividade elas vão se interagindo com o meio que amplia o seu repertório. A observação do professor é de extrema importância em atividades como essa para que em outros momentos ele alimente a arte da criança com materiais diferentes ou até mesmo com a limitação deste, conforme o objetivo estabelecido.

Conforme o Diseño, posteriormente a exploração vem a fase da garatuja, em que a criança começa a ter maior controle dos seus movimentos e a criar hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície, que reflete os movimentos rítmicos de ir e vir, ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. No decorrer do tempo, a garatuja transforma-se em formas definidas que apresentam maior ordenação, e podem estar se referindo a objetos naturais, objetos imaginários ou mesmo a outros desenhos, fazendo surgir os primeiros símbolos. Na medida em que crescem, as crianças experimentam agrupamentos, repetições e combinações de elementos gráficos, inicialmente soltos e com uma grande gama de possibilidades e significações, e, mais tarde, circunscritos a organizações mais precisas. Essa passagem é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar, com desenhos de outras pessoas e com a intervenção do professor em proporcionar situações estimuladoras, como de apreciação de imagens. Na evolução da garatuja para o desenho de formas mais estruturadas, a criança desenvolve a intenção de elaborar imagens no fazer artístico.

Na primeira infância, por volta dos dois anos de idade, é uma fase riquíssima para que as habilidades motoras grossas e finas sejam desenvolvidas. É valido ressaltar que para a criança desenvolver é necessário que o professor tenha um olhar apurado as necessidades de cada criança conforme a sua faixa etária e proporciona situações de conflitos e atividades estimulantes. Tudo isso é possível através do conhecimento, elas passam a conhecer o mundo atuando sobre ele, explorando e realizando diferentes ações como tocar, mover, tirar, apertar, morder.. Ou seja, o que estamos debatendo nesse trabalho, é que o professor precisa de conhecimento sobre artes e como ela contribui ao desenvolvimento infantil. O educador deve ter um cuidado em querer dar sentido a criação artística através da figuração, como se todo desenho tivesse que ter uma representação. Muitos professores se equivocam ao observarem a arte de seus alunos e logo perguntam: “O que é isso?”, como se toda criação tivesse que ter significado, então a criança responde o que vem primeiramente a mente e estavelmente muda os significados. “É um cachorro.”, “É um carro”. A arte para essa faixa etária pode ser apenas exploração, aperfeiçoamento do próprio traçado e também uma forma de compreender o mundo a sua volta. Apenas, por volta dos três anos a criança começa a representar uma imagem mental e interpretá-la.

O Referencial nos mostra as explorações da criança como representação de um grande contexto lúdico, enquanto desenham ou criam objetos também brincam de “faz-de-conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando, assim, sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas e incorporam seus conhecimentos em suas próprias produções, cabe ao professor ampliar o repertório de mundo aos alunos e os façam refletir sobre suas produções.

Ele defende que o desenvolvimento do desenho é importante para o seu fazer artístico e na construção das demais linguagens visuais como pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens. Para construí-lo, a criança utiliza-se das características associativas dos objetos, seus usos simbólicos, e das possibilidades reais dos materiais, a fim

de, gradativamente, relacioná-los e transformá-los em arte. No início, ela trabalha sobre a hipótese de que o desenho serve para imprimir tudo o que ela sabe sobre o mundo e esse saber estará relacionado a algumas fontes, como a análise das experiências pessoais. No decorrer da simbolização, a criança incorpora, progressivamente, regularidades de representação das imagens do entorno, passando a considerar a hipótese de que o desenho serve para imprimir o que se vê. É assim que, por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos. A imitação e a repetição desenvolvem uma função importante no processo de aprendizagem, cuja intenção é a apropriação de conteúdos, de formas e de figuras por meio da representação.

Segundo Jean Piaget e Barbel Inhelder o desenho é uma forma de função semiótica que se inscreve a meio caminho entre o jogo simbólico, cujo mesmo prazer funcional, a imagem mental partilha o esforço da imitação do real. Mesmo em suas formas iniciais não assimila qualquer coisa a qualquer coisa e permanece como imagem mental, mais próximo da acomodação imitativa. Constitui ora uma preparação, ora uma resultante desta ultima e entre a imagem gráfica e a imagem inteira e existem inumeráveis interações, pois as duas derivam da imitação. A primeira forma de desenho não parece imitativa, ainda é de jogo puro, porém de exercício, no caso são as garatujas. Logo o sujeito passa a reconhecer formas na garatuja sem finalidade, de tal sorte que tenta, logo depois, repetir a memória do modelo, a partir dessa intenção o desenho se torna imitação e imagem.

Histórias, imagens significativas ou fatos do cotidiano ampliam as possibilidades das crianças na escolha de temas para se trabalhar expressivamente. Quanto maior for o repertório dessas crianças maior será as criações artísticas. Essas intervenções educativas devem ser feitas com o objetivo de ampliar o repertorio e a linguagem, e também de enriquecer seus trabalhos. Nesse processo é preciso uma boa organização para que não seja limite a arte pessoal, criativa e espontânea.

"Todo desenho é a tradução gráfica da imagem visual que forneça o motivo apresentado e, acredito de uma imagem visual mais ou menos nítida realmente presente no espírito do desenhista no momento que ele desenha o que nós denominamos modelo interno. Qualquer que seja o ponto de vista subjetivo, do ponto de vista objetivo o desenho é incontestavelmente a tradução gráfica dos caracteres visuais do objeto representado; isto é, tomando emprestado dos estudiosos da lógica o termo "compreensão" pelo qual eles designam o conjunto de caracteres de um objeto, o desenho de um motivo pode ser definido como a tradução gráfica da compreensão visual desse motivo. (...) Nós acreditamos que a preocupação da criança frente cada um de seus desenhos é de o fazer exprimir de um modo bem exato, bem completo, pode-se dizer o mais literal possível, a compreensão visual do objeto que ele representa. Nenhum nome nos parece exprimir melhor essa característica que realismo, e nós diremos que o desenho infantil é essencialmente e voluntariamente realista." (Luquet, 1913)

Para que a criança amplie, ainda mais, o seu repertório artístico a apreciação de imagens é um bom meio, a observação por possibilitar a criação de critérios de avaliação pessoal sobre a arte. Ela pode ser trabalhada através da observação de exposições, o simples acesso a ela já é capaz de alcançar os objetivos, como, também, através de algumas intervenções pedagógicas, uma delas é sugerir as crianças que escolham um desenho já feito por eles mesmo e o copie, esse tipo de atividade possibilita a criança refletir sobre sua própria criação e reorganizá-la de maneiras diversas, modificando, aperfeiçoando traços, linhas e pinturas, nessa proposta é necessário que a criança tenha a linguagem oral estabelecida e autonomia adquirida, aproximadamente nos seus dois anos e meio ou três.

4.2 O ensino das artes plásticas entre os três a seis anos

De acordo com o Plano Nacional pela pri-

meira infância, entre os três ao seis anos de idade as crianças aperfeiçoam as suas habilidades de motoras finas, aprimoram a sua linguagem, desenvolvem a sua sociabilidade. De maneira geral aos quatros anos de idade a potencialidade intelectual infantil já está estabelecida. Porém, as experiências de crescimento e desenvolvimento das crianças na primeira infância variam de acordo com as características individuais. Podemos, então, refletir sobre a importância do educador em intervir através das reais necessidades dos educandos a fim de potencializar as capacidades que foram desenvolvidas anteriormente. Da mesma a forma acontece em artes plásticas, onde o repertório artístico e de produção é potencializado através da ação pedagógica bem trabalhada.

De acordo com Diseño as crianças quando nessa faixa etária, já exploraram bastante as artes plásticas, manipularam materiais, pintaram, colaram, desenharam, modelaram, entre outras atividades artísticas. As explorações que já realizaram auxiliam em suas produções ao enriquecer a imaginação, a expressão e a comunicação. Podemos nos exemplificar nessa situação, através de atividades com sucatas, onde a criança tem um vasto repertório de procedimentos e pode utilizados na construção de brinquedos, já é capaz de construir através do recorte, colagem, dobradura, pintura, desenho, podendo até mesmo detalhar a sua produção através da imagem mental que está sendo desenvolvida e estruturada.

As atividades devem ser organizadas tendo em vista os materiais, as ferramentas e a técnica, muitas crianças desejam se expressar por meio da arte, mas muitas vezes não sabem como organizar os pensamentos com a forma de produção. Cada material e ferramenta possuem as suas próprias particularidades, se usam de uma determinada maneira e produz um determinado resultado. Tudo isso deve ser ensinado, não a ponto de limitar a criança, mas sim a ponto de fornecer repertório para que a criança possa criar. A repetição de atividades e as diversas tentativas ampliam o repertório e as possibilidades de criação. A intenção é que as crianças, tanto nas produções como nas observações, descubram diferentes significados e formas de representação. A imaginação se desenvolve através da exploração e da observação, como na apreciação de imagens, desenvolvendo a sensibilidade estética e as preferências. As propostas pedagógicas têm como propósito desenvolver a expressão e a comunicação. O saber fazer é construído através dos repertórios que a criança apresenta podendo criar suas próprias produções através de materiais e ferramentas já apropriados, que permite fazer com maior liberdade e autonomia em sua produção e expressão, podendo fazer o que sente.

O Diseño aponta a importância à criança ter na escola um “canto de arte” para poder realizar as suas produções com liberdade. Contudo, o professor deve organizar situações em que a criança desenvolva as suas potencialidades, e não apenas considere que a criança “já desenha bem” e ponto final. Em muitos casos a educação infantil é uma oportunidade única, tendo em conta que os primeiros anos são fundamentais para a formação integral da criança, destacando, principalmente, os aspectos relacionados ao prazer em fazer e aprender. A formação de valores e de atitudes também é atividade plástica. As crianças passam a construir sensibilidade em descobrir o mundo ao redor.

O Referencial aborda a apreciação de artes como atividade necessária para instigar a observação das crianças, é sugerido ao professor criar um espaço para construção dessas observações a partir do conhecimento que tem sobre os seus alunos, os temas que mais lhe agradam, dessa forma ele cria situações em que seus alunos possam se inserir no meio artístico. Como por exemplo, em uma situação de conversa na sala ele descobre que as crianças adoram gatos, a partir desse conhecimento ele pode levar, posteriormente, para elas algumas imagens do animal produzidas por Aldemir Martins, dessa forma a arte se insere no contexto real. É muito importante fornecer dados sobre a vida do autor, suas obras e outras características. As informações recebidas vão sendo simplificadas ou aprofundadas conforme a curiosidade e as possibilidades do grupo. Algumas crianças irão reconhecer as cores e outras poderão arriscar comentários sobre a similaridade gráfica entre o trabalho do artista e de suas próprias produções. Evidente que o professor deve escolher um

determinado contexto para a imagem que ira apresentar isso ira permitir que os trabalhos de artes visuais aconteçam também em atividades interdisciplinares, que são necessárias para uma relação de ensino e aprendizagem. As crianças podem observar imagens figurativas fixas ou em movimento e produções abstratas. É importante dar oportunidade para o trabalho com objetos e imagens da produção artística (regional, nacional ou internacional), possibilitar o contato com artistas, realizar visitas às exposições etc., dessa forma o professor estará criando possibilidade para que as crianças desenvolvam relações entre as representações visuais e suas vivências pessoais ou grupais, enriquecendo seu conhecimento do mundo, das linguagens das artes e instrumentalizando as como leitoras e produtoras de trabalhos artísticos.

Apreciação de Arte não pode ser apenas realizada por aquelas que foram produzidas por um artista conhecido, ela pode, ou melhor, deve, também, ser realizada pela das próprias crianças, para valorizar os trabalhos produzidos, e desenvolver a crítica artística, onde eles avaliam a própria produção através de observação e comparação. Uma idéia interessante é que essas produções podem se tornar brinquedos, essa também é uma forma de exposição, valorização e apreciação, além de produzirem obras com finalidade especifica de utilização, passando também a compreender que arte não apenas pinturas e desenhos.

O Diseño objetiva a apreciação em arte como uma fonte capaz de fortalecer o reconhecimento da singularidade de cada indivíduo na criação, a partir disso eles irá perceber que não existe um jeito certo ou errado de se produzir um trabalho de arte, e sim que cada qual tem se jeito de realizar, que nem sempre as pessoas têm que gostar da arte produzida, afinal, nem todas têm os mesmos gostos. A arte é uma particularidade que deve ser desenvolvida e aperfeiçoada. É nessa interação que acontecem à observação, a apreciação, a verbalização e a ressignificação das produções, tão importantes para o desenvolvimento pessoal das próprias peculiaridades. O respeito às diferenças das produções de arte é uma forma de entender que os seres humanos são distintos e se expressão de diferentes maneiras. Os valores relacionados as diferentes linguagens expressivas são patrimônios das diferentes manifestações artísticas e devem ser trabalhados na
Educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil teve diversas formas de ser encarada no Brasil, assistência social, função sanitária ou higiênica e atualmente como função pedagógica. Tivemos uma boa evolução em nossa educação durante todos esses anos. Mas ainda existem muitos preconceitos, estudos e pesquisas a serem mudados e ganharem evolução.

A Educação Infantil surgiu quando as mulheres ganharam seus direitos igualitários aos homens e saíram de suas casas para trabalhar, tendo assim a necessidade de um espaço para seus filhos. Por isso devemos reconhecer a importância da educação infantil como responsabilidade social, entretanto, não se deve lhe conceder o papel de substituir mães e família. Não tendo em vista os reais papeis, a escola e os educadores perdem o seu devido valor, considerando que tais não precisam de uma formação e preparação teórica e pratica. Essa concepção vem nos acompanhado até hoje, mesmo depois de tantos anos as famílias esperam que as escolas cuidem bem de seus filhos apenas no aspecto do bem estar. Por isso temos a necessidade de preparar bem as escolas e informar os educares, mostrando para eles as diversas possibilidades de trabalhar os alunos nos aspectos cognitivos e social, levando em consideração o ensino das artes plásticas, a fim de desenvolver as capacidades artísticas e potencializá-las por meio da ação educativa, onde o educador precisa conhecer arte e trabalhá-la na sala de aula a fim de garantir os direitos da criança a cultura e ao conhecimento.

Pretendemos através desse trabalho de pesquisa despertar o prazer e o conhecimento ao ensino das artes plásticas, aponto de cada educador refletir sobre a sua didática.

As artes plásticas como um meio de cultura, conhecimento, expressão e linguagem na educação infantil a fim de garantir o desenvolvimento integral do indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SPODEK (org), Bernard, Manual de investigação em Educação de Infância, Serviço de Educação e Bolsas , Fundação Calouste Gulbenkian I Lisboa .Edição 2002.
FERREIRA (org), Sueli, O Ensino das Artes, Construindo Caminhos, 4ºedição 2006.
PINO, Angel, O social e o cultural em Vigotski, 1999.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch, Pscicologia da Arte, Editora Martins Fontes.

PIAGET, Jean e Bärbel Inhelder, A psicologia da criança, Editora Martins Fontes.

Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - Volume 3, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de educação fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

Diseño Curricular Para La Educación Inicial (Argentina, 2000)
Plano Nacional pela primeira infância, Brasília, maio de 2010.

O PAPEL DO EDUCADOR NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

SANDRA SILVA DE SOUZA

RESUMO

Este artigo explora a importância do educador na construção de vínculos afetivos durante a primeira infância, um período fundamental para o desenvolvimento emocional e social das crianças. A pesquisa destaca que a relação afetiva entre educador e aluno é essencial para o fortalecimento da autoestima, da confiança e da capacidade de socialização. Através de uma revisão da literatura, o estudo argumenta que a promoção de um ambiente acolhedor e seguro é crucial para o aprendizado e o desenvolvimento integral. Os resultados sugerem que a formação dos educadores deve incluir uma ênfase na construção de laços afetivos, reconhecendo a singularidade de cada criança e contribuindo para um desenvolvimento saudável e harmonioso.

Palavras-chave: educador, vínculos afetivos, primeira infância, desenvolvimento emocional, formação de educadores.

ABSTRACT

This article explores the importance of the educator in building affective bonds during early childhood, a fundamental period for children's emotional and social development. The research highlights that the affective relationship between educator and student is essential for strengthening self-esteem, confidence, and socialization skills. Through a literature review, the study argues that promoting a welcoming and safe environment is crucial for learning and holistic development. The findings suggest that educator training should emphasize the construction of affective ties, recognizing the uniqueness of each child and contributing to healthy and harmonious development.

Keywords: educator, affective bonds, early childhood, emotional development, educator training.

1 INTRODUÇÃO

A primeira infância, compreendida desde o nascimento até os seis anos de idade, é considerada um dos períodos mais sensíveis e significativos do desenvolvimento humano. Durante essa fase, as crianças vivenciam intensas transformações em múltiplas dimensões – física, emocional, cognitiva, social e afetiva – que se entrelaçam de maneira contínua, constituindo a base para todas as etapas posteriores de seu crescimento. É nesse momento que se estruturam as primeiras representações sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor. Essas experiências precoces são determinantes para a formação da personalidade, da identidade e da capacidade de estabelecer vínculos duradouros e saudáveis ao longo da vida. O ambiente no qual a criança está inserida nos primeiros anos de vida, especialmente o contexto escolar, desempenha um papel fundamental nesse processo de desenvolvimento. A escola, enquanto espaço de convivência e aprendizagem, torna-se um dos principais cenários de socialização infantil, contribuindo para a construção de valores, atitudes e comportamentos. Nesse espaço coletivo, o educador emerge como figura central, não apenas na mediação do conhecimento formal, mas também na mediação das relações humanas. Seu olhar atento, sua escuta sensível e sua postura acolhedora são elementos essenciais para a formação de vínculos afetivos que favorecem a segurança emocional da criança e ampliam suas possibilidades de aprendizagem.

A afetividade, embora historicamente tenha sido relegada a um plano secundário no processo educacional, vem sendo cada vez mais reconhecida como componente indispensável à prática pedagógica, especialmente na Educação Infantil. Ela não se limita ao campo das emoções individuais, mas se expressa na qualidade das interações estabelecidas entre educadores e educandos, sendo construída no cotidiano por meio de gestos, palavras, expressões e atitudes. Quando há afeto, a aprendizagem torna-se mais significativa, pois o conhecimento é construído dentro de uma relação de confiança mútua, na qual a criança se sente segura para explo-

rar, questionar, errar e recomeçar.
Estudos nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento, da Neurociência e da Pedagogia apontam que a construção de vínculos afetivos positivos na primeira infância tem impacto direto na formação da autoestima, na regulação emocional e na

capacidade de resolução de conflitos. Crianças que mantêm relações estáveis e afetuosas com adultos de referência, como os educadores, apresentam maior facilidade para se expressar, interagir em grupo e lidar com frustrações. Além disso, essas relações influenciam positivamente o comportamento, a motivação para aprender e a construção do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.
Dessa forma, o educador assume um papel que vai além da função técnica de ensinar conteúdos: ele atua como um agente de cuidado, escuta e afeto. Essa responsabilidade exige preparo não apenas pedagógico, mas também emocional e relacional. A sensibilidade para perceber as necessidades das crianças, a capacidade de oferecer acolhimento diante de situações desafiadoras e a habilidade de construir laços de confiança são competências que precisam ser cultivadas ao longo da trajetória docente. No entanto, muitas vezes, a formação inicial de professores não contempla de forma suficiente a importância da dimensão afetiva na prática pedagógica, o que evidencia a urgência de repensar os currículos formativos e investir na formação continuada.
Este artigo tem como objetivo discutir a importância dos vínculos afetivos entre educadores e crianças na primeira infância, considerando os impactos dessas relações sobre o desenvolvimento integral infantil. Para isso, será realizada uma revisão da literatura que explore os fundamentos teóricos que sustentam a afetividade na educação, as práticas pedagógicas que favorecem o estabelecimento de vínculos afetivos saudáveis e os desafios enfrentados pelos profissionais da Educação Infantil nesse processo. Além disso, serão analisadas as implicações dessas relações para a constituição de ambientes escolares mais acolhedores, empáticos e promotores de bem-estar.
Ao compreender o educador como sujeito relacional, emocional e formador de vínculos, propõe-se aqui uma reflexão crítica sobre a necessidade de humanizar os processos educativos desde os primeiros anos de vida. O cuidado com as relações, a escuta atenta e o respeito à singularidade de cada criança são elementos que não apenas qualificam a prática docente, mas também contribuem para a formação de indivíduos mais conscientes, afetivos e socialmente responsáveis. Valorizar o papel do educador como construtor de vínculos afetivos é, portanto, reconhecer que o afeto é também um ato pedagógico transformador.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DOS VÍNCULOS AFETIVOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Os vínculos afetivos estabelecidos na primeira infância exercem um papel determinante na formação da personalidade, na estruturação emocional e na forma como a criança se relacionará com o mundo ao longo da vida. Essa compreensão é fundamentada por diversas teorias que evidenciam a afetividade como elemento central no desenvolvimento humano, especialmente nos primeiros anos de vida, período marcado por intensa plasticidade cerebral e pelas primeiras experiências sociais.
A Teoria do Apego, desenvolvida por John Bowlby, é um dos pilares na compreensão da importância dos vínculos afetivos nessa fase. Para o autor, a criança nasce com a necessidade de estabelecer laços emocionais com figuras adultas que lhe garantam proteção e segurança, sendo esses laços essenciais para o desenvolvimento saudável (BOWLBY, 1984). A forma como esse apego é construído influencia diretamente a maneira como o indivíduo enfrentará desafios, se relacionará socialmente e construirá sua autoestima. Nesse sentido, a figura do educador pode representar um ponto de segurança emocional, principalmente quando há estabilidade e acolhimento no ambiente escolar.
Mary Ainsworth, ao dar continuidade aos estudos de Bowlby, identificou padrões de apego que variam conforme a qualidade das interações entre crianças e adultos cuidadores. Segundo a autora, crianças que se

sentem compreendidas, protegidas e emocionalmente amparadas tendem a desenvolver um apego seguro, o que favorece a autonomia, a exploração do ambiente e o interesse pela aprendizagem (AINSWORTH et al., 1978). Nesse contexto, o papel do educador ganha ainda mais relevância, pois ele pode assumir uma posição complementar à da família na oferta de vínculos consistentes e positivos.

Outro teórico que contribui para essa discussão é Henri Wallon, que destaca a afetividade como função essencial do desenvolvimento infantil. Para Wallon, as emoções são tão importantes quanto a cognição, pois têm o poder de mobilizar a criança para a ação e de orientar sua relação com o outro e com o meio (WALLON, 2007). A afetividade, nessa perspectiva, antecede a razão e constitui-se como a base sobre a qual a inteligência e a consciência se desenvolvem. Assim, práticas pedagógicas que desconsideram as emoções da criança acabam limitando o potencial de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Lev Vygotsky, por sua vez, reforça que o aprendizado é mediado por meio da interação social, sendo o outro – geralmente um adulto ou par mais experiente – um agente fundamental nesse processo. Embora seu foco esteja nas funções psicológicas superiores e na mediação simbólica, Vygotsky reconhece que tais interações não são neutras, mas carregadas de afeto, o que influencia a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1991). Dessa forma, o vínculo afetivo entre educador e criança é também uma ponte para o desenvolvimento intelectual, favorecendo a motivação, a curiosidade e a confiança no processo de aprender.

Contribuições recentes da Neurociência vêm confirmar e ampliar essas compreensões. Pesquisas demonstram que experiências afetivas positivas na infância estimulam regiões do cérebro relacionadas à memória, à atenção e à regulação emocional, sendo essas habilidades fundamentais para o desempenho escolar e para a convivência social (DAMÁSIO, 2003). Em contrapartida, a ausência de vínculos afetivos consistentes pode levar ao estresse tóxico, prejudicando o desenvolvimento neurológico e emocional da criança.

Dessa maneira, os vínculos afetivos não devem ser considerados apenas como aspectos complementares da educação infantil, mas como elementos estruturantes do processo educativo. O educador, ao oferecer escuta, acolhimento e presença sensível, atua diretamente na constituição emocional da criança, fortalecendo sua segurança interna e seu desejo de aprender. Como apontam os estudos citados, a qualidade dessas interações pode influenciar toda a trajetória escolar e social do indivíduo, sendo, portanto, um eixo central na prática pedagógica.

2.2 O EDUCADOR COMO AGENTE FORMADOR DE VÍNCULOS AFETIVOS

O papel do educador na primeira infância transcende a simples transmissão de conhecimentos; ele é fundamental na construção de vínculos afetivos que promovem o desenvolvimento integral das crianças. Ao estabelecer relações baseadas na confiança, no respeito e na empatia, o educador atua como uma figura de apego complementar, capaz de oferecer segurança emocional e acolhimento em um ambiente fora do núcleo familiar (BOWLBY, 1984; AINSWORTH et al., 1978). Essa presença sensível é imprescindível para que as crianças se sintam valorizadas, compreendidas e motivadas a explorar e aprender.

Segundo Wallon (2007), a afetividade está intrinsecamente ligada à aprendizagem, pois é por meio das emoções que a criança se conecta com o mundo e constrói sentido para suas experiências. Nesse sentido, o educador que demonstra atenção e cuidado emocional contribui para que o ambiente escolar seja percebido como um espaço seguro, onde as crianças podem expressar seus sentimentos e desenvolver suas potencialidades de forma plena.

Além disso, estudos apontam que o vínculo afetivo entre educador e criança influencia positivamente o comportamento e o engajamento nas atividades pedagógicas (VYGOTSKY, 1991). A mediação do conhecimento realizada por professores que cultivam relações afetivas estimula a motivação intrínseca dos alunos, favorece a autoestima

e fortalece as habilidades socioemocionais, essenciais para o sucesso escolar e a convivência em grupo.

Entretanto, para que o educador exerça esse papel de forma eficaz, é necessário que ele possua competências emocionais desenvolvidas, como a capacidade de escuta ativa, a empatia e o manejo adequado das próprias emoções (COX; PALMER, 2016). A formação inicial e continuada dos professores deve, portanto, contemplar esses aspectos, preparando-os para atuar não apenas como transmissores de conteúdo, mas como agentes sensíveis às necessidades emocionais das crianças.

O contexto institucional e as condições de trabalho impactam diretamente a capacidade do educador de estabelecer vínculos afetivos saudáveis. Pressões relacionadas à carga horária, à quantidade de alunos e à falta de apoio emocional podem comprometer a qualidade dessas relações (FERREIRA; SOUZA, 2019). Assim, políticas públicas e práticas de gestão escolar que valorizem o bem-estar dos profissionais da educação são fundamentais para garantir um ambiente propício à construção de vínculos afetivos significativos.

Por fim, ao assumir o papel de agente formador de vínculos, o educador contribui não só para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, mas também para a construção de uma cultura escolar pautada na empatia, no respeito e na solidariedade, valores imprescindíveis para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com o coletivo (SANTOS; LIMA, 2020).

2.3 A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção de vínculos afetivos no cotidiano da Educação Infantil é um processo contínuo que se manifesta por meio das interações diárias entre educadores e crianças. Essas relações são fundamentais para o estabelecimento de um ambiente educativo que promova segurança emocional, confiança e o desenvolvimento integral do sujeito. Segundo Bronfenbrenner (2004), o ambiente imediato no qual a criança está inserida — o microssistema — exerce uma influência determinante em seu desenvolvimento, e as relações afetivas construídas neste espaço são a base para o fortalecimento dos vínculos interpessoais.

No contexto escolar, o vínculo afetivo se consolida através de práticas pedagógicas que valorizam a escuta sensível e o respeito às necessidades individuais das crianças. Kaye (2011) destaca que o cuidado atento e a presença emocional do educador são elementos imprescindíveis para que as crianças se sintam acolhidas e motivadas a interagir com o meio. A construção do vínculo não depende apenas de grandes gestos, mas também de pequenas atitudes cotidianas, como o sorriso, o contato físico respeitoso, o reconhecimento das emoções e o diálogo constante.

Além disso, Tobin, Wu e Davidson (1989) ressaltam que o brincar constitui um espaço privilegiado para a construção desses vínculos, pois é por meio da brincadeira que a criança expressa suas emoções, estabelece relações e experimenta a confiança nos adultos que a acompanham. O educador que participa ativamente dessas interações lúdicas fortalece os laços afetivos, promovendo um ambiente em que a criança se sente segura para explorar, criar e socializar.

A comunicação não verbal, como gestos, olhares e tom de voz, também desempenha papel essencial na construção dos vínculos. Como afirmam Tronick e Cohn (1989), essas formas sutis de comunicação contribuem para a sincronização afetiva entre educador e criança, favorecendo o reconhecimento mútuo e o estabelecimento de uma relação de confiança.

Por fim, a consistência e a previsibilidade nas rotinas escolares são apontadas como fatores que contribuem para a sensação de segurança e pertencimento da criança (MONTIE; XU, 2008). A repetição de momentos de cuidado, como a acolhida diária, as refeições e as despedidas, organizados de forma afetiva e respeitosa, favorecem a construção gradual de vínculos que sustentam o desenvolvimento socioemocional e cognitivo.

Portanto, a construção de vínculos no cotidiano da Educação Infantil não é resultado de ações isoladas, mas sim da conjunção de práticas sensíveis, consistentes e afetivas que permeiam cada instante da rotina es-

colar, consolidando relações que apoiam o crescimento saudável das crianças.

2.4 DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

A construção de vínculos afetivos no ambiente escolar, embora essencial, enfrenta diversos desafios que podem comprometer a qualidade das relações entre educadores e crianças. Esses obstáculos decorrem tanto das condições institucionais quanto das demandas pessoais e sociais que envolvem a prática docente.

Um dos principais desafios é a elevada carga de trabalho e a sobrecarga emocional vivenciada pelos educadores. Conforme destaca Day (2004), o estresse profissional pode levar à exaustão emocional, reduzindo a capacidade dos professores de manter uma postura empática e acolhedora, elementos indispensáveis para o estabelecimento de vínculos afetivos sólidos. Essa situação é agravada quando as instituições não oferecem suporte adequado, como acompanhamento psicológico e formação continuada focada no bem-estar emocional dos profissionais.

Outro fator que dificulta a construção de vínculos afetivos é a diversidade e complexidade das demandas das crianças, que incluem diferentes ritmos de desenvolvimento, necessidades emocionais específicas e contextos familiares variados. Como apontam Rinaldi e Barros (2018), a heterogeneidade presente nas salas de Educação Infantil exige do educador flexibilidade, sensibilidade e estratégias diferenciadas para atender cada criança de forma individualizada, o que nem sempre é viável diante do número elevado de alunos e da limitação de recursos.

Além disso, a falta de valorização social e profissional da carreira docente impacta diretamente na motivação e na dedicação dos educadores à construção de vínculos afetivos. Segundo Souto-Manning (2013), a desvalorização do trabalho docente, manifestada por baixos salários, condições precárias e reconhecimento insuficiente, contribui para o adoecimento físico e emocional dos professores, dificultando o engajamento afetivo necessário para uma prática pedagógica de qualidade.

A violência e a vulnerabilidade social também são desafios presentes no cotidiano escolar que interferem na formação dos vínculos. Crianças que vivem em contextos de risco podem apresentar comportamentos de resistência ou dificuldade para estabelecer confiança com adultos, exigindo do educador habilidades específicas de acolhimento e manejo emocional (Garbarino, 1999). Nesses casos, a construção do vínculo afetivo torna-se um processo mais delicado e demorado, que demanda paciência, persistência e formação adequada dos profissionais.

Por fim, as políticas públicas educacionais muitas vezes não priorizam o aspecto relacional da educação infantil, focando excessivamente em resultados acadêmicos e no cumprimento de conteúdos programáticos. Como alertam Fleer e Dalli (2014), essa visão restrita pode negligenciar a importância dos vínculos afetivos, comprometendo a promoção de um ambiente escolar que respeite a integralidade da criança.

Diante desses desafios, é imprescindível que gestores, educadores e formuladores de políticas dialoguem e implementem estratégias que valorizem o bem- estar emocional das crianças e dos profissionais, promovendo condições adequadas para a construção de vínculos afetivos duradouros e transformadores no ambiente escolar.

2.5 IMPACTOS DOS VÍNCULOS AFETIVOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E NA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Os vínculos afetivos construídos entre educadores e crianças durante a primeira infância desempenham um papel decisivo no desenvolvimento integral do sujeito e possuem impactos duradouros no processo de aprendizagem e na trajetória escolar. A segurança emocional gerada por essas relações contribui para que a criança se sinta acolhida, valorizada e motivada a explorar o ambiente escolar, fatores que influenciam diretamente seu desempenho acadêmico e social ao longo do tempo. Pianta (1999) destaca que a qualidade da relação professor-aluno é um dos preditores mais consistentes do sucesso

escolar. Crianças que experienciam vínculos afetivos positivos apresentam maior engajamento nas atividades pedagógicas, desenvolvem autonomia e demonstram maior persistência diante das dificuldades. A

presença de uma figura adulta confiável cria um ambiente em que a aprendizagem se torna um processo significativo, pois o aluno se sente seguro para experimentar, errar e reaprender.

A regulação emocional, elemento diretamente ligado aos vínculos afetivos, também tem papel crucial na aprendizagem. Hamre e Pianta (2001) enfatizam que crianças que estabelecem conexões afetivas estáveis com seus educadores desenvolvem habilidades de autocontrole e atenção, que facilitam a concentração nas tarefas escolares. A capacidade de gerenciar emoções e comportamentos é um aspecto fundamental para a aquisição de conhecimentos, pois influencia a capacidade de organizar o pensamento, resolver problemas e interagir de maneira socialmente adequada.

Além disso, Birch e Ladd (1997) argumentam que vínculos afetivos sólidos reduzem a ansiedade escolar e aumentam o senso de pertencimento da criança à comunidade escolar, o que diminui a probabilidade de evasão e abandono escolar. Sentir-se parte do grupo, reconhecido e aceito, cria uma motivação interna para frequentar a escola e se engajar nas atividades, elementos essenciais para a construção de uma trajetória educacional consistente e positiva.

Jennings e Greenberg (2009) ampliam essa perspectiva ao relacionar o estabelecimento de vínculos afetivos na escola com a criação de uma cultura educacional que valoriza a empatia, o respeito e a colaboração. Essa cultura promove não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento socioemocional das crianças, preparando-as para os desafios futuros da vida em sociedade. A presença de educadores emocionalmente envolvidos, que reconhecem e valorizam as emoções infantis, favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, tais como a empatia, a resolução de conflitos e a cooperação.

Outros estudos, como os de Raver (2002), reforçam que o ambiente afetivo positivo contribui para a plasticidade cerebral, influenciando a capacidade de adaptação e aprendizagem ao longo do desenvolvimento. Crianças que experienciam vínculos seguros tendem a apresentar respostas cognitivas e comportamentais mais adaptativas, o que potencializa seu desempenho escolar e bem-estar geral.

É importante destacar que os impactos dos vínculos afetivos não se limitam ao período da Educação Infantil, mas reverberam por toda a trajetória escolar e, muitas vezes, pela vida adulta. Relações afetivas positivas na infância criam uma base para o desenvolvimento de autoestima, resiliência e habilidades sociais, que são essenciais

para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal (Zins et al., 2004). Portanto, investir na construção de vínculos afetivos é, em última análise, promover uma educação que reconhece e valoriza a criança como um ser integral, capaz de aprender e se desenvolver em ambientes emocionalmente seguros e estimulantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evidenciou a importância fundamental dos vínculos afetivos na primeira infância e o papel imprescindível do educador na construção dessas relações no contexto escolar. A análise dos fundamentos teóricos demonstrou que a afetividade não deve ser tratada como um aspecto secundário ou acessório do processo educativo, mas sim como um componente central para o desenvolvimento integral da criança, influenciando diretamente seu equilíbrio emocional, suas habilidades sociais e seu processo de aprendizagem. Compreender que a afetividade constitui um pilar essencial da educação é crucial para a formação de educadores que atuem de maneira consciente, intencional e humanizada, capazes de reconhecer o impacto de suas interações no desenvolvimento pleno dos alunos.

Foi destacado que o educador, enquanto agente formador de vínculos, transcende a função tradicional de mero transmissor de conteúdos, assumindo uma postura de cuidado, escuta ativa e presença emocional

que favorece a criação de ambientes acolhedores, seguros e estimulantes. Essa atuação demanda não apenas competências técnicas, mas também uma sensibilidade desenvolvida para identificar e atender às necessidades emocionais das crianças, um aspecto frequentemente negligenciado na formação docente tradicional. A capacidade de estabelecer conexões afetivas genuínas com os alunos enriquece significativamente o processo de ensino-aprendizagem, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a formação de sujeitos críticos, empáticos e socialmente responsáveis, aptos a contribuir positivamente para a sociedade.

O cotidiano da Educação Infantil revelou-se o espaço privilegiado para o estabelecimento desses vínculos, pois é por meio das interações diárias, pautadas no respeito mútuo, na empatia e na escuta sensível, que as crianças se sentem valorizadas, compreendidas e seguras para expressar suas emoções e desenvolver suas potencialidades. Essas interações favorecem a construção de um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento socioemocional. No entanto, o artigo

também identificou inúmeros desafios para a efetivação dessas relações afetivas, entre eles a sobrecarga de trabalho dos educadores, a diversidade e complexidade das demandas infantis, a persistente desvalorização da profissão docente e a insuficiência de políticas públicas que priorizem a dimensão emocional na educação. Esses desafios representam barreiras que precisam ser enfrentadas com urgência e responsabilidade, pois comprometem não apenas a qualidade da educação oferecida, mas também o bem-estar físico e emocional tanto dos educadores quanto das crianças, impactando negativamente o desenvolvimento integral e a permanência dos alunos na escola.

Os impactos positivos dos vínculos afetivos na trajetória escolar e no processo de aprendizagem foram amplamente discutidos, evidenciando que crianças que se sentem emocionalmente seguras, valorizadas e acolhidas apresentam níveis superiores de motivação, regulação emocional, senso de pertencimento e desempenho acadêmico. A promoção de vínculos afetivos sólidos desde a primeira infância configura-se como um investimento imprescindível no sucesso educacional e no bem-estar emocional das futuras gerações. Criar um ambiente escolar que valorize a afetividade contribui para uma experiência educativa mais rica, significativa e transformadora, onde as crianças se sintam motivadas a explorar, aprender e desenvolver-se em sua totalidade, respeitando sua individualidade e ritmo próprio.

Diante do exposto, conclui-se que a construção de vínculos afetivos deve ser reconhecida como eixo central e estratégico das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Para que isso seja efetivamente alcançado, torna-se essencial a valorização e o apoio aos educadores, por meio de investimentos consistentes em formação continuada que incluam a dimensão socioemocional, além da implementação de políticas educacionais que reconheçam e incorporem a afetividade como parte inseparável do processo de ensino-aprendizagem. A formação de educadores deve ser ampliada para abranger não apenas as técnicas pedagógicas tradicionais, mas também estratégias e saberes que promovam a saúde emocional e o bem-estar integral das crianças, preparando os profissionais para atuar com humanidade, competência e sensibilidade frente aos desafios do cotidiano escolar.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar a reflexão e o diálogo sobre a importância do papel do educador enquanto mediador das emoções e construtor de vínculos afetivos duradouros. É fundamental que as instituições de ensino e os gestores educacionais incentivem e apoiem práticas pedagógicas que

promovam ambientes educativos humanizados, inclusivos, acolhedores e verdadeiramente promotores do desenvolvimento pleno das crianças. Ao reconhecer e valorizar a afetividade na educação, não estamos apenas formando alunos mais preparados academicamente, mas também cidadãos mais conscientes, empáticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e humanizada, capaz de enfrentar os desafios do presente e construir um futuro melhor para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSWORTH, M. D. S. et al. Padrões de apego: um estudo psicológico da situação estranha. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

BIRCH, S. H.; LADD, G. W. Comportamentos interpessoais das crianças e a relação professor-criança. Developmental Psychology, v. 33, n. 4, p. 601-611, 1997.

BOWLBY, J. Apego e perda: apego. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos pela natureza e pelo design. Cambridge: Harvard University Press, 2004.

DAMÁSIO, A. O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DAY, C. O papel do professor como profissional cuidadoso na promoção do desenvolvimento pessoal dos estudantes. Educational Review, v. 56, n. 1, p. 33- 45, 2004.

FERREIRA, M.; SOUZA, L. Desafios para o trabalho docente na educação infantil: uma análise das condições de trabalho. Revista Educação e Sociedade,
v. 40, n. 145, p. 907-924, 2019.

HAMRE, B. K.; PIANTA, R. C. Relações precoces entre professor e criança e a trajetória dos resultados escolares até a oitava série. Child Development, v. 72,
n. 2, p. 625-638, 2001.

JENNINGS, P. A.; GREENBERG, M. T. A sala de aula pró-social: competência social e emocional do professor em relação aos resultados dos alunos e da turma. Review of Educational Research, v. 79, n. 1, p. 491-525, 2009.

KAYE, K. Relações de cuidado na educação e atenção à primeira infância. Early Child Development and Care, v. 181, n. 1, p. 15-27, 2011.

MONTIE, J. E.; XU, H. Consistência nas rotinas e a adaptação das crianças à escola. Early Childhood Research Quarterly, v. 23, n. 3, p. 381-391, 2008.

PIANTA, R. C. Aprimorando as relações entre crianças e professores. Washington: American Psychological Association, 1999.

RAVER, C. C. As emoções importam: o papel do desenvolvimento emocional das crianças pequenas para a preparação escolar. SRCD Social Policy Report, v. 16, n. 3, p. 3-19, 2002.

RINALDI, C.; BARROS, A. Educação infantil: o desafio da diversidade e da inclusão. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, M.; LIMA, P. A importância da afetividade na escola: um olhar para a prática docente. Revista Educação em Foco, v. 12, n. 24, p. 58-70, 2020.

SOUTO-MANNING, M. Formação de professores e o desafio da equidade e diversidade. Teachers College Record, v. 115, n. 8, p. 1-32, 2013.

TOBIN, J.; WU, D. Y. H.; DAVIDSON, D. Pré-escola em três culturas: Japão, China e Estados Unidos. New Haven: Yale University Press, 1989.

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

ZINS, J. E. et al. A base científica que liga a aprendizagem socioemocional ao sucesso escolar. Journal of Educational and Psychological Consultation, v. 15, n. 2- 3, p. 191-210, 2004.

ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO MEC PARA AEJA-1º SEGMENTO LÍNGUA PORTUGUESA

SEVERINA ENEIDA DA SILVA

RESUMO

A Proposta Curricular do MEC para o primeiro nível da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Língua Portuguesa tem como objetivo estimular a leitura, a escrita e a análise da linguagem como práticas sociais relevantes, reforçando a capacidade dos alunos de expressar suas ideias e entender o mundo. O currículo é dividido em três partes principais: Comunicação Oral, Comunicação Escrita e Análise da Linguagem, ressaltando a utilidade do idioma nas atividades diárias dos alunos. A metodologia de ensino é adaptada ao contexto, valorizando o que os estudantes já conhecem e suas realidades, promovendo uma aprendizagem que seja ativa, crítica e colaborativa. Apesar dos progressos, a implementação enfrenta obstáculos relacionados à formação dos professores, à adequação dos materiais disponíveis e à diversidade cultural presente nas escolas. De maneira geral, a proposta visa não só a proficiência na língua portuguesa, mas também a promoção da cidadania e a inclusão social de jovens e adultos na comunidade.
Palavras - chave: Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores, Metodologia de Ensino, Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO:

A Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos é um documento elaborado a fim de oferecer elementos que possam auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, além de projetos voltados à modalidade EJA de ensino, visando, dentre outros aspectos, as necessidades locais do público atendido. Como o próprio documento aponta, a elaboração de uma proposta que ofereça possibilidades para o ensino na educação de jovens e adultos apresenta diferentes variantes, que perpassam desde a importância e conquista legal do ensino voltado ao público jovem e adultos até às problematizações referentes à uma possível limitação que "fixasse" as práticas do profissional, não considerando a dimensão local e característica específicas de cada região ou público, por exemplo.

Nessa perspectiva, a equipe de elaboração reforça a importância de que, através do documento, novas práticas alternativas surjam, suscitando propostas complementares às ideias apresentadas pelo documento. Sobre a importância de se considerar o aspecto local e o público atendido pela EJA, o documento postula a reflexão pedagógica sobre as dimensões social, ética e política que envolve o trabalho do professor.

A concepção de "Educação Popular" é resgatada a fim de se considerar o valor educativo do diálogo e participação popular na conformação do curso, além de não negligenciar a singularidade do educando, em sua dimensão individual, portadora de saberes e vivências que precisam ser reconhecidas no processo de aprendizagem. Além desse aspecto, há também uma preocupação com a questão metodológica da prática, haja vista que alguns educadores, que antes lecionam na educação infantil ou fundamental, tentam adaptar suas práticas para a modalidade EJA. Por esse viés, o documento tenta fornecer também novas articulações e inovações metodológicas a fim de abranger a complexidade do trabalho e melhorar a qualidade do ensino oferecido.

De forma mais específica, o documento compreende a "alfabetização e a pós-alfabetização" (MEC, 2001, p. 14) de jovens e adultos nas quatro primeiras séries do 1° grau. Nesse contexto, o público se apresenta de forma heterogênea, diversas idades, contextos, ideologias, além de uma variedade de modelos de organização de programas. Por considerar essa diversidade de práticas na educação de Jovens e Adultos, a Proposta Curricular propõe questões mais flexíveis, a fim de que os educadores tenham a possibilidade de adequá-las aos seus contextos específicos e necessidades dos educandos.

As propostas são subdivididas em quatro grandes áreas do conhecimento que compreendem Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza. Este

relatório, por sua vez, tem por objetivo propor reflexões, especificamente, sobre a área de Língua Portuguesa, apresentando suas possibilidades de aplicação e, sobretudo, as possíveis contribuições trazidas pela proposta no trabalho do professor de Língua Portuguesa no ensino de Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, sobre a área de Língua Portuguesa, o documento inicia suas reflexões privilegiando uma visão interacional da língua, caracterizando-a como o principal instrumento de interação entre as pessoas. Nesse sentido, delimita-se como área de abrangência da Língua Portuguesa desde o desenvolvimento da linguagem oral até a introdução do desenvolvimento da leitura e escrita. Ainda sobre essa delimitação, o documento caracteriza a importância da reflexão sobre linguagem oral se fazer presente no ambiente escolar, através de atividades comunicativas, a fim de que os educandos ampliem seus recursos linguísticos, em situações formais e informais cotidianas. Sobre a escrita, por sua vez, observa-se a importância dada sobre a compreensão e utilização de diferentes recursos básicos da língua, como a representação alfabética, ortografia e pontuação, com o objetivo de que os educandos identifiquem as diferentes funções sociais dos gêneros discursivos existentes, além das diferentes características textuais.

1- SÍNTESE

Cabe ressaltar que, o documento privilegia uma reflexão sobre o aspecto histórico da Educação de Jovens e Adultos, provendo uma breve passagem sobre os principais pontos nos quais a EJA perpassou.

Segundo o documento, a EJA passou a delimitar seu lugar no sistema educacional brasileiro a partir da década de 30, quando começou a se delinear um sistema de educação pública no país.

O período compreendia o processo de industrialização do país e o aumento populacional em centros urbanos. Nesse cenário, o governo impulsionou esforços para a extensão do ensino elementar às camadas adultas, através de novas diretrizes educacionais. Em 1945, com a política de redemocratização e as propostas de integração da ONU visando a paz e a democracia, contribuiu para que o Ensino de Jovens e Adultos no Brasil fosse impulsionado. Entretanto, essa campanha de alfabetização teve um declínio na década de 50. O analfabeto era concebido como um ser incapaz e marginal e diversas críticas foram tecidas em relação à inadequação ao método de ensino e orientação pedagógica. A principal figura de referência que tecia essas críticas era o educador pernambucano Paulo Freire.

As propostas de Paulo Freire foram difundidas, principalmente, na década de 60, e inspiraram os principais programas de alfabetização popular do país, como o MEB -Movimento de Educação de Base-, ou os CPCs-Centros de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais. O forte engajamento das camadas populares repercutiu em 1964 a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização pelo governo. Entretanto, a efervescência dos grupos sociais foi interrompida pela Ditadura Militar.

A partir desse novo cenário, o governo tomou controle dos programas de alfabetização, instituindo projetos conservadores e assistencialistas, como o MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização. Em 1969, institui-se uma campanha massiva de alfabetização. O documento alerta que, apesar do MOBRAL buscar um diálogo com os projetos desenvolvidos na década de 60 e embasados pelos preceitos de Paulo Freire, propunha-se uma alfabetização totalmente desvinculada da problematização social e de senso crítico. De forma paralela à expansão do MOBRAL, na década de 70, espalharam-se também grupos de alfabetização popular, nos moldes de Paulo Freire. O MOBRAL foi extinto em 1985, dando lugar à Fundação Educar, extinta em 1990.

O percurso histórico da EJA continua no período de reconstrução democrática no país, conclamando, na década de 90- período no qual o documento encerra sua reflexão histórica-, novas reformulações pedagógicas.

Dado o panorama inicial, a Proposta Curricular começa a destrinchar os pontos anteriormente citados, a fim de prover diretrizes que ofereçam subsídios para o trabalho do profissional no ensino de Língua Portuguesa para Jovens e Adultos.

Como postulado anteriormente, a Proposta Curricular propõe suas reflexões base-

adas em dois eixos: o desenvolvimento da linguagem oral e a introdução da leitura e escrita, dissertando sobre cada eixo de forma pormenorizada. Sobre o primeiro eixo, a linguagem oral, o documento enfatiza que a oralidade é o meio primordial aos seres humanos, pois é através dela que os sujeitos se tornam integrantes de uma cultura. O aspecto cultural é muito importante, segundo o documento, para compreender o papel da EJA na alfabetização, pois o "modo de falar", peculiar de cada educando analfabeto ou pouco escolarizado, é a expressão mais significativa de sua bagagem cultural e de sua história individual.

O "modo de falar" dos educandos também compreende as diferentes regiões brasileiras nas quais os indivíduos são provenientes. Os diversos sotaques, expressões típicas, gírias cotidianas, que, anteriormente, eram vistos como problemáticas na apreensão da escrita, hoje são vistos de forma mais positiva, como exemplos da flexibilidade e adaptabilidade da língua ao seu contexto.

Nesse panorama, o trabalho do professor de EJA deve ser pautado a acolher essa diversidade sociocultural, possibilitando aos alunos que se expressem livremente, em sua singularidade e diferença.

No eixo seguinte, a linguagem escrita, a Proposta estabelece que, mesmo os adultos não- alfabetizados, todos possuem algum nível de contato com a escrita, haja vista que se vive em uma sociedade letrada e marcadamente grafocêntrica. A necessidade de se interpretar uma placa ou receita culinária, por exemplo, já demandou, em algum grau, a decodificação da leitura pelo indivíduo. Por esse viés, o papel do professor é fornecer situações nas quais os alunos sejam mobilizados a utilizarem esses saberes já existentes em seu arcabouço teórico sobre a escrita.

Em outras palavras, o professor deve se basear no que os alunos "já sabem" para assim preparar um plano de alfabetização, ou seja, sabendo os conhecimentos prévios dos educandos, o professor poderá proporcionar a partir destes, a apropriação de novos conhecimentos. O aluno necessita mobilizar esses saberes acumulados em sua vivência a fim de criar um saber autônomo, construído por ele através de suas experiências.

Um dos pontos a se privilegiar no processo de aprendizagem é a reflexão dos alunos sobre as relações existentes entre os sons da fala e as letras do alfabeto, entretanto, essa reflexão não pode conduzir o aluno à ideia de que a escrita é a mera representação da fala, isto é, que há uma relação biunívoca entre fala e escrita, mas é fundamental que eles percebam os diversos recursos utilizados na comunicação e sua diferenciação em relação à escrita. O documento aponta que a escrita é uma forma de perdurar mensagens através dos anos, por isso, ao contrário da linguagem oral, ela não pode ser tão flexível, e sim apresentar normas de organização. Sobre a compreensão do alfabeto, a fim de dominar os mecanismos da escrita, é preciso que o educando conheça as letras, pois são através desses signos que a escrita se materializa.

A partir dos estudos das regularidades e irregularidades dos signos, em uma perspectiva fonológica, é possível o domínio do sistema alfabético. Em outras palavras, é importante que o aluno entenda que um mesmo som pode ser pronunciado de diferentes formas pelos falantes, entretanto, a escrita se mantém, ou que um mesmo som pode ser representado por mais de uma letra. Além do aspecto fonológico e ortográfico, o educando deve compreender alguns elementos básicos de estruturação do texto e da escrita, como o sentido de escrita, da esquerda para a direita, a segmentação das palavras, pontuação e alfabetos minúsculo e maiúsculo, por exemplo. Além disso, o professor precisa fomentar a reflexão sobre os diferentes tipos de textos existentes, ou "gêneros textuais" que a sociedade utiliza em suas interações. O aluno deve se familiarizar com as diferentes funções que a escrita pode desempenhar e o erro é analisado como um aspecto importante para o desenvolvimento da produção escrita, que ocorre por meio da reelaboração e da reescrita .

A dicotomia certo e errado sobre o desempenho linguístico é analisada por Maria Helena de Moura Neves (2003), quando observa que a discriminação social vincula-se a essa dicotomia, afirmando que representa algo anticientífico pois são categorias que não pertencem a língua e sim a questão de legitimação social.

"Com efeito, defender que à escola cabe facilitar que seus alunos adquiram a norma socioculturalmente prestigiada não implica defender que a escola se preocupe, no seu trabalho com a língua, com a categoria certo (proscrevendo, assim, o que se enquadra na categoria errado), e isso simplesmente porque o conceito de norma-padrão, norma culta, norma de prestígio tem de passar pelo conceito de norma não padrão, norma coloquial, norma desprestigiada, mas não precisa- e não deve- ligar-se a acerto, numa ponta, e a erro, na outra, porque essa ligação significaria Ainda na aprendizagem da escrita, elencam-se dois domínios que precisam ser contemplados no processo de aprendizagem: os recursos e mecanismos de funcionamento do sistema de representação e as diferentes formas que esses recursos são utilizados em diferentes textos, de acordo com a intenção comunicativa. Torna-se necessário, nesse sentido, que a compreensão e domínio dos dois âmbitos aconteça simultaneamente pelo aluno, a fim de que sejam complementares.

Estabelece-se na Proposta Curricular que o objetivo da Língua Portuguesa na EJA é a formação de bons leitores e produtores de texto, a fim de que sejam capazes de compreender mensagens escritas e se expressar satisfatoriamente nos diversos âmbitos sociais. Assim, é primordial o enfoque em atividades que envolvam a interpretação e produção de textos diversos.

Especificamente sobre a formação de leitores, o trabalho com a linguagem deve ser norteado através de produção e interpretação textual, de acordo com o nível de conhecimento dos educandos.

No trabalho com as séries iniciais, o documento recomenda a adoção de estratégias por parte do professor, como a leitura em voz alta, como uma forma de criar familiaridade por parte dos alunos com as estruturas sintáticas e vocabulário.

Além dessa estratégia, o professor pode iniciar o contato com a leitura através de atividades prévias, como a discussão do título, análise de informações sobre o autor, esclarecimentos sobre questões de vocabulário, por exemplo. A concentração dos novos leitores, nesse estágio, é essencial, haja vista que ainda não possuem domínio dos recursos da escrita. A fim de tornar o processo mais significativo para os educandos, é essencial que o professor não escolha textos estereotipados e transferir do domínio social- que é o legítimo nessa controvérsia- para o domínio da língua uma tensão que de linguístico só tem o veículo no qual se emitem as peças postas sob exame." (grifos do autor, 2003, p.155-156).

É possível traçar um paralelo sobre as competências que o aluno deve desenvolver como leitor através das reflexões realizadas por Shirley Jurado e Roxane Rojo (2006), pois analisam as propostas definidas por documentos oficiais, tais como as Diretrizes, os PCNEM e os PCN+ (Brasil/SEMTEC, 1999; 2002) a respeito da capacidade dos alunos do ensino médio de avaliar e interpretar textos a partir das manifestações de linguagem, "(...) o aluno deverá construir a sua competência investigativa e compreensiva. No entanto com os textos, isto se traduz em ser capaz de refletir sobre as possibilidades de usos da língua, analisando os elementos que determinam esses usos e as formas de dizer: o contexto, os interlocutores, os gêneros discursivos, os recursos utilizados pelos interlocutores para dizer o dito e o não dito." (grifos dos autores, 2006, p.39) infantilizados na leitura com os alunos; os textos devem dialogar com a realidade desses sujeitos sociais.

A produção de textos, por outro lado, compreende a utilização da escrita para expressão de necessidades, desejos, expectativas, etc; o educando deve se apropriar criativamente desse recurso a fim de se expressar. Cabe ao professor criar situações nas quais os alunos são mobilizados a expressarem os seus conhecimentos prévios adquiridos em suas experiências sociais anteriores. Em relação ao erro nesse processo, ele não pode ser negligenciado, pois é através dele que uma avaliação diagnóstica pode ser realizada a fim de melhorar as práticas dentro de sala de aula. A reescrita, por este prospecto, se faz essencial. O trabalho com a escrita pode ser mobilizado e articulado com a leitura.

Sobre o campo da análise linguística, a fim de desenvolver habilidades escritas, o aluno necessita refletir e tomar consciência de sua própria língua. Nesse processo de descober-

ta da língua, é necessário que o processo de aprendizagem se debruce sobre conceitos utilizados na descrição da linguagem, como palavras, letras, sílabas, frases, conceitos de plural e singular, substantivo e adjetivo, sujeito e predicado, por exemplo. Essa atividade, por sua vez, não pode ser desvinculada à uma visão sobre o texto, visando o aperfeiçoamento na escrita.

2- POSSIBILIDADES E LIMITES DE APLICABILIDADE

Ao elaborar uma proposta curricular pensando na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é preciso pensar em algumas questões, em especial, nas questões relativas à diferença entre a alfabetização de crianças e adultos, já que é comum que ocorra essa confusão. Dessa forma, é possível perceber que o objetivo da proposta analisada é orientar a elaboração dos planos de ensino e das práticas docentes para essa modalidade de ensino, considerando o aluno como um sujeito ativo durante todo o processo de ensino-aprendizagem e pensando nas vivências que estes mesmos alunos já trazem consigo ao ingressarem em uma turma de alfabetização para jovens e adultos.

A Proposta Curricular do MEC para a EJA (1º segmento) de Língua Portuguesa, analisada neste relatório traz o ensino da leitura e da escrita inseridos na perspectiva do letramento, ou seja, no ensino do ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, pois como já mencionado anteriormente, os educandos já possuem um conhecimento de mundo relativo à escrita advindo das práticas sociais que participam, contudo não possuem autonomia para ler e escrever. É essa autonomia que a maioria dos alunos buscam ao ingressarem na EJA. Assim, a metodologia trazida pelo documento está inserida na perspectiva do alfabetizar letrando, ou seja, em uma perspectiva que segundo Albuquerque &Ferreira (2008, p. 429)

"[...] deve abranger momentos de leitura e produção de diferentes gêneros textuais e momentos de reflexão sobre a constituição do sistema alfabético, para que o aluno ganhe maior autonomia nas atividades de uso do texto escrito."

Nessa perspectiva, o que o documento trazido pelo Ministério da Educação propõe ao dizer que o bloco de leitura e escrita de textos é o principal bloco de ensino, sendo que os outros blocos devem servir de suporte para este, é que os professores podem pensar no trabalho de apropriação do sistema de escrita alfabético (SEA) a partir de textos de práticas sociais, isto é, textos que possuam sentido e significados e estejam inseridos em um contexto. Isso porque, dessa forma, os alunos poderão entender que todo o texto escrito tem uma intenção comunicativa, compreendendo, assim, a função social dos gêneros textuais e podendo refletir sobre suas próprias produções textuais. Além disso, com essa perspectiva de alfabetizar letrando, é possível realizar a ampliação das experiências e práticas de letramento dos educandos, dando a eles a oportunidade de conhecer diferentes produtos da língua escrita, como é exemplificado ao se propor um trabalho com textos de informação científica e histórica, que normalmente são tipos de textos, nos quais os alunos possuem menos contato, já que são os chamados textos "para estudo", trazendo para os jovens e adultos diferentes gêneros e práticas de leitura das mais diversas práticas sociais.

A partir do que foi exposto até o momento, não resta dúvidas de que a proposta de Língua Portuguesa do MEC para o 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos traz inúmeras possibilidades de trabalho por parte do professor, isso se explica talvez pelo fato de ser uma proposta mais recente (ano de 2001), já que considera que o trabalho com a aquisição do sistema alfabético pode ocorrer através das diferentes modalidades de textos dentro de um contexto das práticas sociais, utilizando o conceito de Letramento, além de propor a consideração da bagagem dos educandos, o trabalho com a oralidade através da leitura em voz alta, seja pelos próprios alunos ou pelo professor. perpassando pelas modalidades de textos orais e escritos. Contudo, apesar da possibilidade de o professor realizar um trabalho no qual esteja proporcionando aos alunos que estes se apropriem do sistema de escrita alfabético, ao mesmo tempo que fazem leituras e produção textual, a proposta também apresen-

ta alguns limites, já que considerando que a educação de jovens e adultos visa contribuir para a inclusão social e para a diminuição da distância da distância entre incluídos e excluídos das novas formas de conhecimento existentes no mundo globalizado do trabalho e da tecnologia, fica em falta o aspecto referente ao letramento digital.
As TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) seria uma lacuna da proposta pensando na aplicação destas atualmente. Os alunos da EJA têm direito ao letramento digital e de participar desse mundo globalizado que converge diferentes tecnologias e linguagens comunicacionais. Faz parte do direito dos alunos jovens e adultos participar de práticas escolares que lhe permitam conhecer outras culturas, realidades e interagir com outros grupos. A vivência das TICs nas escolas possibilita a ampliação de novos conhecimentos que ajudarão o aluno a ressignificar o mundo e a sua participação nele. Por isso, é preciso que a alfabetização não fique restrita apenas a mecanismos escolares, em especial em turmas de alfabetização de jovens e adultos, nas quais o letramento social se apresenta como algo primordial, sendo que os conhecimentos prévios dos alunos devem subsidiar o processo de aprendizagem. Ademais, levando em consideração que o público da EJA muitas vezes é formado por trabalhadores em busca de mobilidade social, faz-se necessário um olhar pedagógico- formativo específico para que os alunos tenham oportunidades iguais de êxito escolar. Assim, a questão escola-trabalho faltou ser abordada na proposta, sendo está uma questão.
Em seu artigo, Eucidio Arruda analisa conceitos como modernidade e pós-modernidade a partir do campo da sociologia da educação, além de observar as relações entre tecnologia digital e as formas de aprendizagem, o autor afirma que:

"Muito se diz sobre uma 'nova postura' do professor ante as novas tecnologias educacionais, como seu novo papel de 'orientador' dos alunos na sua busca pelo conhecimento. Mas considera-se que essa realidade apresentada à escola com a inserção das novas tecnologias não representa apenas outra postura do profissional da educação perante o conhecimento desenvolvido com seus alunos, representa profunda ruptura com as formas anteriores de ensino/aprendizagem. A informática e a internet trazem consigo uma nova lógica e postura diante da aprendizagem completamente distinta das anteriores, afinal, a relação tempo-espaço apresentada pela escola é limitada àquele espaço físico, ao passo que essas novas tecnologias rompem as possibilidades comunicativas e de formação a partir do desaparecimento das fronteiras físicas e temporais." (ARRUDA, 2009, p.20)

O que precisa estar contido no currículo da EJA, já que se torna imprescindível ao pensar no público-alvo, que de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/ 2000 são: Adultos ou jovens adultos, geralmente mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub- representados nessa etapa da escolaridade (PARECER CNE/ CEB nº 11/2000) Efetivamente, a clientela tem se tornado mais heterogênea, tanto em termos de idade quanto de contexto socioeconômico. Muitos estudantes precisam agregar trabalho e estudo, o que pode tornar a trajetória escolar mais árdua, os professores têm um papel fundamental para criar um ambiente de aprendizado que reconheça e valorize a diversidade, promovendo o sucesso de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento analisado nos faz refletir sobre qual tipo de educação nós queremos em meio a projetos que pretendem o retrocesso e a homogeneização do ensino. Como futuros educadores, esperamos que nossa contribuição aos educandos da EJA seja de maneira expressiva, podendo garantir ao jovem e ao adulto, que não teve a oportunidade de estudar na "idade própria", que seja capaz de ler e escrever, podendo interagir de forma efetiva dentro de nossa sociedade letrada.

Que nós, educadores, possamos respeitar as diversidades, linguística e social, promovendo a autonomia dos estudantes.

Na matriz curricular, para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, se propõe uma prática pedagógica por meio dos gêneros textuais, uma vez que a comunicação por meio dos gêneros permite que o aluno desenvolva sua competência discursiva. Os gêneros têm suas funções sociais que auxiliam o aluno não só com a compreensão de sentidos, mas com uma análise linguística que leve em conta a atividade discursiva para que ele possa, também, ser capaz de produzir seus próprios textos.

A língua é um ato social e por isso ela não deve ser pensada com um fim em si mesma, ela deve ser pensada de acordo com o seu uso, com suas próprias atividades de linguagem, portanto, para contemplar a perspectiva da proposta, o professor deve ter competência para fazer a transposição didática adequando aos sujeitos, já que a sala de aula é um espaço polifônico, isto é, nele existem diferentes identidades sociais, e, que, por isso, deve ser um ambiente democrático que proponha um dialogismo, é o lugar onde o professor estabelece diálogos com seus alunos.

Sob a análise do bloco de conteúdo e objetivos didáticos, vemos uma divisão dos conteúdos feita por etapas, a fim de proporcionar aos alunos uma continuidade de seu processo de ensino e aprendizagem. Primeiramente vem o trabalho com a linguagem oral, onde os alunos poderão desenvolver as mais diversas formas de expressão da oralidade, garantindo, principalmente, autonomia em seus discursos; a leitura em voz alta de contos, por exemplo, é uma transição do oral para o escrito, ou seja, vai possibilitar ao aluno o reconhecimento das especificidades da língua escrita e o que nela se difere da linguagem oral; em seguida o professor inicia o processo de alfabetização com a apresentação alfabética e ortográfica, com finalidade, primeiramente, à compreensão do sistema de escrita e, em um processo de pós-alfabetização, levar aos alunos a compreender seus diferentes usos e contextos.

Como lemos na própria introdução da matriz, ela propõe um subsídio para que a partir dele se crie métodos e materiais didáticos para a educação de jovens e adultos, sobretudo, subsidiar uma boa formação aos educadores que atuarão neste segmento, pois há uma grande importância sobre pensar um plano de ensino que respeite as especificidades de um grupo heterogêneo e que já chega até nós, professores, com seus saberes adquiridos ao longo da vida.

Segundo Paulo Freire, ao elaborar sua proposta conscientizada de alfabetização de adultos: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, não se deve tratar os adultos como crianças ou como seres incapazes, como foram tratados outrora, mas como próprios sujeitos de sua aprendizagem. Paulo Freire (1996) dizia que a educação pode contribuir para que as pessoas se acomodem ao mundo em que vivem ou se envolvam na transformação dele, e que o conhecimento é resultado das relações dos seres humanos entre si e com o mundo. Por isso, essa relação desinquieta a homens e mulheres na procura da resposta para resolver seus problemas.

Acredito que a análise do documento tenha nos proporcionado, especialmente, a oportunidade de poder dar a voz a quem há muitos anos vem sendo silenciado, ou melhor, através desse subsídio e de toda nossa bagagem teórica, poderemos fazer com que a sala de aula de uma turma de EJA seja um jogo de vozes– e que essas vozes ecoem– e não meras reprodutoras de discursos, como querem nossos governantes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B. A construção/
fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 425-440, set/dez. 2008 educação. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacao>.Acesso em 10 jul. 2025

ARRUDA, Eucídio. “Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea ". In: FREITAS,M. T. A. (org.) Cibercultura e formação de professores. Belo Hozonte: Autêntica, 2009, p. 13-22.

CURY, C. R. J. Parecer CNE/ CEB 11/ 2000 que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, CNE, 2000. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf> Acesso em 15 jul. 2025

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa /Paulo Freire– São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

JURADO, Shirley e ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006, p. 37-55.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular-1º segmento/ coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro;- São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

MOLICA, M. C.; LEAL, M. Letramentos em EJA. São Paulo: Parábola,
2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. Para uma gramática escolar. Linguística, uso linguístico e gramática na escola. In: Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003. p. 153-163

O LÚDICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES: BRINCANDO TAMBÉM SE APRENDE

SHEYLA BARRETO

RESUMO
O presente trabalho reflete as ideias de autores que discorrem sobre a Psicomotricidade e a arte de brincar na educação infantil, para que possamos conhecer melhor essa ciência, a sua história no mundo e no Brasil, assim como compreender como a Psicomotricidade pode ajudar no desenvolvimento das crianças e no processo de ensino e aprendizagem, e ainda analisar como alguns jogos e brincadeiras podem auxiliar no desenvolvimento psicomotor das crianças. As pessoas que fazem parte do universo dessas crianças têm a responsabilidade de promover maneiras para ela se desenvolver o máximo possível, com isso desde os primeiros anos de vida precisa ser estimulado para adquirir aprendizagem. Com objetivo de estudar e compreender a importância da Psicomotricidade para a estimulação nas instituições de ensino, ampliando as possibilidades de interação entre aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem escolar nunca parte do zero, pois antes de seu ingresso na escola a criança vive uma série de experiências, por isso para ele o aprendizado precede o desenvolvimento. No desenvolvimento total da criança a estimulação pelo movimento é essencial, por isso a psicomotricidade ou estimulação, o uso e manuseio de objetos para ter todas as habilidades forma partem de suas aprendizagens naturais que servirão de base para sua maturidade e para estar preparado para escrever, ler e falar corretamente

Palavras-chave: Brincar Aprendizagem. Psicomotricidade.

ABSTRACT - This paper reflects the ideas of authors who discuss Psychomotricity and the art of playing in early childhood education, so that we can better understand this science, its history in the world and in Brazil, as well as understand how Psychomotricity can help in the development of children and in the teaching and learning process, and also analyze how some games and activities can help in the psychomotor development of children. The people who are part of the universe of these children have the responsibility of promoting ways for them to develop as much as possible, with this from the first years of life they need to be stimulated to acquire learning. The objective is to study and understand the importance of Psychomotricity for stimulation in educational institutions, expanding the possibilities of interaction between learning and development. School learning never starts from scratch, because before entering school the child lives a series of experiences, so for him learning precedes development. In the child's total development, stimulation through movement is essential, which is why psychomotricity or stimulation, the use and handling of objects to have all the skills are part of their natural learning that will serve as a basis for their maturity and to be prepared to write, read and speak correctly.

Keywords: Play Learning. Psychomotricity.

INTRODUÇÃO

A construção do conhecimento pode ocorrer a partir da realização de atividades lúdicas, principalmente quando pensamos em atividades para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, pois nessa fase os alunos gostam de brincar e jogar. O objetivo geral deste trabalho é refletir sobre o aprendizado que temos através de jogos. Com isso, dediquei minha atenção ao desenvolvimento da educação infantil através do brincar

Assim para realizar esse trabalho, foi feita uma pesquisa exploratória através de levantamento bibliográfico, utilizando os critérios de inclusão: artigo, trabalhos acadêmicos, revistas, sites a partir dos anos 2000, salvo quando houve necessidade de recorrer aos clássicos, atemporais, que permitiram a elaboração das discussões dos resultados coerentes com o tema da pesquisa

A justificativa deste trabalho vem Segundo Oliveira (2001, p.9), “A Psicomotricidade, pois, se caracteriza por uma educação que se utiliza do movimento para atingir outras

aquisições mais elaboradas, como as intelectuais". Neste sentido, podemos compreender que tais atividades, ao incorporarem as dimensões cognitivas, afetivas e motrizes, possibilitam que a criança vivencie a aprendizagem de elementos culturais, como os conteúdos escolares, via corpo. A mesma autora aponta que um dos objetivos da Psicomotricidade é auxiliar a criança a tomar consciência de seu esquema corporal e com isso adquirir "maior interiorização dos movimentos e dos principais conceitos educacionais, necessários para um bom desenvolvimento intelectual" (OLIVEIRA, 2001, p. 10).

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, que "ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes (GODOY, 1995, p. 21).

Psicomotricidade é uma ciência relativamente nova e não muito conhecida. Porém, na atualidade, várias pesquisas vêm apontando sua importância nos processos de ensino e aprendizagem, na relação professor e aluno e entre os alunos. Destacamos os seguintes autores: Negrine (1998, 2002), Costa (2007), Oliveira (1997), Maluf (2009), os quais, em alguns momentos apresentam enfoques diferentes, mas todos ressaltam que as atividades psicomotoras podem ajudar os alunos com dificuldades na aprendizagem e na sua interação com o meio social.

A exploração do corpo e do espaço leva a criança a se desenvolver. Piaget considera a ação psicomotora como a precursora do pensamento representativo e do desenvolvimento cognitivo e afirma que a interação da criança em ações motoras, visuais, táteis e auditivas sobre os objetos do seu meio é essencial para o desenvolvimento integral.

De acordo com PIAGET apud (LOPEZ, 1987) o conhecimento se dá a partir das influências que os indivíduos recebem, tanto dos fatores internos quanto do meio ambiente. A criança procura compreender o seu mundo através de um relacionamento ativo com pessoas e objetos sendo necessário que ela disponha de um ambiente que lhe dê oportunidade de agir constantemente sobre os objetos, modificando-os ou reproduzindo-os de acordo com seu interesse e fantasia.

Esta pesquisa buscar-se-á focar a importância da Psicomotricidade na arte de brincar na Educação Infantil, através de uma revisão da literatura existente sobre o tema. Ao estudarmos os fatos, percebe-se a necessidade de uma pesquisa que dar-se importância a psicomotricidade para o desenvolvimento infantil que vem a colaborar para a estimulação perceptiva e o desenvolvimento corporal das crianças no brincar na Educação Infantil.

BREVE CONCEITUALIZAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE E SUA IMPORTANCIA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTI.

Para FONSECA (1998), psicomotricidade é a capacidade de determinar e coordenar mentalmente os movimentos corporais, a atividade ou conjunto de funções psicomotoras. SABOYA (1995), afirma que psicomotricidade é um meio que utiliza o corpo em movimento, visando à harmonização do indivíduo com o seu mundo interno e o seu mundo externo.

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (2010) define a psicomotricidade como: Uma ciência que estuda o homem através do seu corpo em movimento em relação ao seu mundo interno e externo e de suas possibilidades de perceber, atuar e agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. O termo Psicomotricidade se divide em duas partes: a motriz e o psiquismo, que formam o processo de desenvolvimento integral da pessoa.

Conforme FONSECA (1998), a palavra motriz se refere ao movimento, enquanto o psico determina a atividade psíquica em duas fases: a socioafetiva e cognitiva. Em outras palavras, isso quer dizer que na ação da criança se articula toda sua afetividade, todos seus desejos, mas também todas suas possibilidades de comunicação e conceituação.

A teoria de Piaget, ainda conforme o autor citado acima, afirma que a inteligência se constrói a partir da atividade motriz das crianças, nos primeiros anos de vida, até os sete anos, aproximadamente, a educação da criança é psicomotriz, todo o conhecimento e a aprendizagem centram-se na ação da criança sobre o meio, os demais e as expe-

riências através de sua ação e movimento.
Através da Psicomotricidade pode-se estimular e reeducar os movimentos da criança. A estimulação psicomotriz educacional se dirige os indivíduos através de um trabalho orientado à atividade motriz e as brincadeiras. De acordo com FONSECA (1998), na reeducação psicomotriz se trabalha com indivíduos que apresentam alguma deficiência, transtornos ou atrasos no desenvolvimento. Tratam-se corporalmente mediante uma intervenção clínica realizada por um pessoal especializado.
Para WINNICOTT (1997), a Psicomotricidade não é apenas uma junção da psicologia coma motricidade, seu conceito ultrapassa a mera ligação entre "psico" e "soma", pois o "ser" é percebido em sua totalidade.
O psicomotricista analisa o corpo humano como tendo características próprias e únicas, organizadas, prontas para novas adaptações e disponível para a aprendizagem, o corpo reflete o orgânico, o emocional, o neurológico, pois sem essa totalidade ele não existe.
A psicomotricidade é uma ciência que compreende o corpo nos aspectos neurofisiológicos, anatômicos e locomotores, coordenando-se e sincronizando-se no espaço e no tempo do desenvolvimento global do indivíduo em todas as suas fases, principalmente por estar articulada com a Neurologia, Psicologia e Pedagogia. Preocupando-se com o homem na relação do corpo com a mente, através da função psicomotora como meio de tomada de consciência das possibilidades motoras de agir e de expressar-se em relação ao seu mundo interno e externo, como se baseou ALMEIDA (2007) na definição da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade:

É a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

Sendo assim, a psicomotricidade atua constituindo a base de sustentação do corpo como origem da aquisição cognitiva, afetiva, orgânica ou movimento, intelecto e afeto. Essas relações unem o tono com o ato motor ligando as emoções relacionadas ao comportamento tônico de atitudes e reações musculares e viscerais que caracterizam a interação entre as diversas ações motoras e psíquicas, como assim define COSTE (1981):

Essencialmente função de expressão, função plástica, as emoções constituem uma formação de origem postural, e tem por base postural o tono muscular. Sua diversidade está vinculada à hipertensão ou à hipotensão do tono muscular, ao seu livre escoamento em gestos e em ações ou à sua acumulação sem saída e sua utilização in loco mediante os espasmos.

Atualmente, na psicomotricidade, existem três campos de atuação: reabilitação, terapia e educação, conforme explica YANEZ (1994):

- A reeducação consiste no atendimento individual ou em pequenos grupos de crianças, adolescentes e adultos que apresentam sintomas de ordem psicomotora. Os sintomas podem aparecer acompanhados de distúrbios mentais, orgânicos, psiquiátricos, neurológicos, relacionais e afetivos;
- A terapia psicomotora também é realizada em crianças, adolescente e adulta, individualmente ou em pequenos grupos que apresentem grandes perturbações de ordem patológica;
- A educação psicomotora é dirigida à atuação dentro do âmbito escolar, principalmente nos seguimentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, teve início na França com o professor de Educação Física Lê Boulch, na segunda metade da década de 60, já visando o desenvolvimento global do indivíduo por meio dos movimentos e, principalmente, para evitar distúrbios de aprendizagem. Com isso, a psicomotricidade atua proporcionando ambientes que estimulem vivencias corporais, ou seja, buscando desafiar os alunos, atingindo suas zonas de desenvolvimento.

O trabalho psicomotor deve ser realizado por meio de atividades recreativas, buscando construir a base indispensável para o desenvolvimento motor, psicológico e afetivo

da criança, o que apresenta suma importância para a prevenção de problemas de aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo, levando em conta sua idade e seus interesses. Assim entende-se o quanto as atividades psicomotoras são importantes para colaborar no processo de evolução e de aprendizagem das crianças com síndrome de Down (ALMEIDA, 2007).

A Importância da Psicomotricidade na Educação Infantil

No âmbito escolar a psicomotricidade é concebida como uma série de técnicas, exercícios, jogos destinados a estimular e desenvolver o potencial das crianças e prepará-las para aprendizagens futuras (leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático). Nesta concepção pedagógica o trabalho corporal é um meio de atingir os objetivos escolares, preparar as crianças para os ensinamentos posteriores. Segundo DE MEUER (1991), as técnicas e exercícios visam desenvolver na criança uma melhor organização espacial e temporal, equilíbrio, coordenação, destreza, assim como treinar a motricidade fina e favorecer o conhecimento e a integração do próprio corpo.

Entendendo-se que a educação psicomotora visa o desenvolvimento global da criança, é necessário compreender os aspectos de ordem cognitiva, emocional e afetiva que acompanha toda ação e significação simbólica dela. A criança ao brincar, ao experimentar, ao manipular objetos e materiais variados está utilizando sua energia psíquica na busca de desenvolver sua inteligência, está também vivendo situações nas qual a emoção está presente e onde a vida afetiva se expressa. Colocar-se em posição de escuta, de disponibilidade, compreender a criança em sua totalidade, as razões pelas quais ela age, ela investe em determinados materiais, em busca de determinadas situações é compreender que toda ação e que toda vivência corporal tem um sentido, no caminho do desenvolvimento (FONSECA, 2004).

Na prática da psicomotricidade as situações podem ser provocadas com ou sem material, assim como a partir da ação espontânea da criança. Provocar situações não significa dirigi-las, mas colocar-se à disposição e os materiais, a partir da situação dada muito serão criados pela própria criança. Os objetos utilizados de modo simbólico e regressivo são também abandonados quando a criança busca outras formas de mediação (comunicação gestual, criação de movimentos, corpo a corpo). Objetos colocados de forma estática colocados no solo para que a criança salte, passe por cima, por baixo, dão a ela a dimensão do seu Eu (processo de reversibilidade: eu e os objetos, os objetos e eu). Tendo esgotado estas vivencias a criança passará a interessar-se pelo objeto em si, independentemente do movimento que exerça sobre ele, da sua utilização. Ele passa a adquirir autonomia e a ter significação separada do corpo (construções, formações de conjunto, por exemplo) noções de fechamento, de abertura, de pertencer ou não, de conjunto e simetria decorrem dessa manipulação.

Para OLIVEIRA (2005), a criança primeiramente passa pela experiência motora para chegar ao simbólico e mais tarde ao abstrato. Ela vive situação em que a expressão racional pode ser mais relevante e outras onde a expressão afetiva é a que predomina, não existe um corte e sim uma evolução contínua. As alterações psicomotoras desencadeiam distúrbios secundários (relacionais e afetivos), perturbando a adaptação da criança sem delimitar a etiologia mais ou menos neurológica ou psicológica.

A sintomatologia psicomotora ainda que não domine, não pode ser isolada do conjunto de funcionamento da personalidade, o distúrbio oscilante comanda a duplicidade técnica, numa reeducação psicomotora: de um lado exercícios graduados, ditos instrumentais, apoiados na evolução psicomotora e na gênese do esquema corporal; de outro lado a vivência corporal, o jogo simbólico, a representação mental, a conscientização do movimento e integração das práxis, a linguagem verbal à linguagem corporal. A noção de psicomotricidade resulta da dependência recíproca da vida mental e movimento. Não há motricidade pura de todo elemento mental, e a recíproca é verdadeira, não há pensamento puro de todo elemento corporal (DE MEUER, 1991).

De acordo com LEVIN (1995), a aprendizagem é resultado da interação entre estruturas do pensamento e o meio que necessita ser compreendido. Para que isso ocorra é preciso respeitar e levar em conta as vivências, valores, afetividade e experiências significativas de cada aluno (aspecto desejante), se aprendem a partir do convívio com os outros (aspectos sociais), através das diversas formas de expressão (aspectos de linguagem) e o conhecimento internalizado por meio de algo pensado (aspectos imaginários).

Sendo assim, conforme LEVIN (1995), para que ocorra a aprendizagem são considerados o desejo, o social, a linguagem e o imaginário como aspectos necessários na formação e desenvolvimento cognitivo, no qual o brincar é o recurso psicomotor importante, pois, por meio da brincadeira a criança tem a possibilidade de aprender a operar os significados e sentidos culturais de sua realidade.

Segundo GALLAHUE & OZUM (2003), a criança ao brincar, com a situação imaginária consegue satisfazer seus desejos mais imediatos e superar suas dificuldades, ao descobrir seu potencial. Para ele, na brincadeira a criança além de usar suas capacidades, pois a situação imaginária, fundamento do brincar, impulsiona os processos de desenvolvimento.

Dessa forma, conforme ROCHA (2010), quando a criança brinca está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos, pois ao brincar ela percebe o objeto não da maneira real, mas como desejaria que ele fosse. O brincar enriquece as experiências, estimula a criatividade e desenvolve habilidades da criança, pois ela constrói, transforma e destroem seu imaginário, seus problemas e permite seu desenvolvimento afetivo e intelectual.

WINNICOTT (1997) ao enfocar a importância do brincar, pretende-se ressaltar a oportunidade que a criança terá de desenvolver canais de comunicação e abertura para o diálogo com o mundo dos adultos. Dessa maneira, ela restabelecerá o controle interior, a autoestima, desenvolverá relações de confiança consigo mesma e com os outros e se motivará para o desejo de aprender.

HUIZINGA (1990), que foi um dos maiores pesquisadores sobre o tema jogo, em sua obra Homos Ludens procura incorporar o conceito de jogo ao de cultura, para ele a civilização surge e se desenvolve no jogo e pelo jogo, portanto o jogo passa a ser entendido como um fenômeno cultural. Segundo o autor, o jogo está presente em tudo o que acontece no mundo, ele antecede a cultura do homem:

Ainda para PIAGET (1971), as crianças encontram no jogo alegria, motivação, amizades, um ambiente agradável e envolvente. O jogo é fundamental no desenvolvimento infantil, pois nele trabalha-se de uma forma integrada as aptidões físicas e mentais da criança, sua personalidade, criatividade, estabelecimento de vínculos sociais, resgate da cultura, e pode-se propiciar a essas crianças um preparo para lidar com as situações de seu cotidiano.

GALLAHUE & OZUM (2003) afirma que no âmbito escolar, pode-se verificar que há alunos correndo, brincando e participando de todos os jogos propostos, apresentando às vezes dificuldades, que podem ser sanadas mediante a interação da criança com atividades que favoreçam ampliar seu potencial psicomotor, cognitivo e afetivo.

Os motivos dessas dificuldades são diversos, conforme os autores acima, vão desde problemas mais sérios de incapacidade intelectual, até pequenas desadaptações que, quando não cuidadas, se transformam em verdadeiros obstáculos para uma aprendizagem significativa.

Existem alunos que apresentam déficit no desenvolvimento das funções neuropsicológicas devido a vários fatores, como má alimentação, doenças patológicas, perturbações emocionais, entre outros, e isto pode influenciar no seu aprendizado.

Conforme FONSECA (1998), muitos professores, preocupados com o ensino das primeiras letras, e não sabendo como resolver as dificuldades apresentadas por seus alunos, várias vezes os encaminham para as diversas clínicas especializadas que os rotulam como doentes incapazes ou preguiçosos. Na realidade, muitas dessas dificuldades poderiam ser resolvidas dentro da própria escola. Deve-se notar, no entanto, que não se pre-

tende que o professor faça sessões de psicoterapia com o aluno, uma ação pedagógica faz-se necessária enfocando uma educação global, respeitando as potencialidades e limitações do grupo.
Para WINNICOTT (1983) desde o início da vida, a criança passa pela fase de vivência corporal. Ela trabalha seu corpo em busca de respostas.
Nesse período, conforme LA TAILLE (1992), a criança através dessa movimentação vai enriquecendo a experiência subjetiva de seu corpo, ampliando assim as potencialidades motoras espontâneas e coordenadas. Considerando a criança como ser integral desse processo, cabe à escola criar o máximo de situações em que ela interaja de maneira atrativa e prazerosa, com atividades que favoreçam o seu amadurecimento psicomotor.
Através da atividade psicomotora, principalmente nos jogos e atividades lúdicas que a criança irá explorar o mundo que a cerca, diferenciando aspectos espaciais, reelaborando o seu espaço psíquico, ligações afetivas e domínio do seu corpo.
Ainda para LA TAILLE (1992), se o professor desenvolve sua prática tendo por referência teórica a ideia de que o conhecimento é construído pelo aluno em situações de interação, precisará utilizar estratégias que ajudem a compreender o que cada um já traz consigo, elevando suas potencialidades.
Então, se percebe a importância da escolha das atividades curriculares. Conforme FONSECA (1998), elas devem contemplar a psicomotricidade à partir de uma relação entre o conhecimento prévio do professor frente às etapas do desenvolvimento motor infantil.
Piaget trata das fases motoras da criança desde seu nascimento. Um bebê sente o meio ambiente como fazendo parte dele mesmo. À medida que cresce, com um maior amadurecimento de seu sistema nervoso, vai ampliando suas experiências e passa, pouco a pouco, a se diferenciar de seu meio ambiente chega, pois, à representação dos elementos do espaço, descobrindo formas e dimensões e com isto passa a aperfeiçoar e refinar seus movimentos adquirindo uma maior coordenação dentro de um espaço e tempo determinado. A Psicomotricidade surgiu, enfim, como um meio de combater a inadaptação psicomotora, pois apresenta uma finalidade reorganizadora nos processos de aprendizagem de gestos motores.
De acordo com FONSECA (1998), é um alicerce sensório-perceptivo-motor indispensável na contribuição do processo de educação e reeducação psicomotoras, pois atua diretamente na organização das sensações, das percepções e nas cognições, visando a sua utilização em respostas adaptativas previamente planificadas e programadas.

A Psicomotricidade os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil.

Durante a educação psicomotora, devem ser trabalhadas as atividades lúdicas que são muito importantes e ajudam as crianças a utilizarem o seu corpo para se expressarem e ainda ampliarem algumas noções de coordenação, equilíbrio, consciência corporal, etc.
Devemos conduzir a educação psicomotora de forma recreativa (lúdica), levando a criança a fazer uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intenções educativas, ou seja, objetivando desenvolver áreas especificas como: coordenação motora, ritmo, equilíbrio, agilidade etc. fazendo com que a criança se sinta segura para aventurar-se e vencer novos desafios, proporcionando conhecimento ao redor de si mesma, dos outros e do ambiente em que vive. (MALUF, 2009, p.26)
De acordo com Maluf (2009), os elementos básicos como a Lateralidade, Esquema corporal, Estruturação espacial e Orientação temporal são obtidos através das atividades psicomotoras que são essenciais para uma boa aprendizagem. Essa educação psicomotora pode ser compreendida como uma educação global, que segundo Maluf (2009) está "[...] associada aos potenciais afetivos, sociais, intelectuais e motores da criança." (p. 25).
Para Oliveira (2001, p.62) "A lateralidade é a propensão que o ser humano possui de utilizar preferencialmente mais um lado do corpo do que o outro em três níveis: mão, olho e pé.". Entende-se assim que há um lado dominante que é mais forte, mais rápido e preciso, mas o outro lado, aquele que ajuda nessas ações tem a mesma importân-

cia, nenhum deles funciona sozinho, eles se completam.

É importante que as crianças saibam diferenciar o lado esquerdo e o direito. As crianças ao nascerem ainda não têm preferência de lado, conforme vão crescendo vão começando a definir e preferir um dos lados, durante esse processo ainda pode haver uma troca de uso dos lados, mas faz parte do processo até que possa ter uma "definição completa de sua lateralidade." (MALUF, 2009, p.27).

Maluf (2009, p.32), oferece algumas sugestões sobre atividades que focalizam o trabalho com a lateralidade com as crianças como, por exemplo: com a criança de pé pedir que ela levante e abaixe o braço direito e depois fazer o mesmo com o braço esquerdo, levantar e abaixar os dois braços; pedir para a criança chutar uma bola e analisar qual o lado do pé utilizado; com os pés no chão equilibrar o corpo para frente e para trás, para a esquerda e direita; pedir para que a criança sente e então com os braços apoiados ao lado do corpo e as pernas esticadas pedir para que ela levante e abaixe a perna direita e em seguida faça a mesma coisa com a esquerda. Todos esses 35 movimentos são importantes para que a criança tenha poder sobre o seu corpo e uma lateralidade definida.

A palavra esquema corporal surgiu em 1911 com o neurologista Henry Head. O corpo é uma forma que as crianças têm de se expressar, quando o esquema corporal está bem-preparado a criança se sente bem, pois consegue ter o domínio sobre seu corpo, é através dele que a criança interage com o mundo em que vive e isso faz com que ela se desenvolva. (OLIVEIRA, 2001).

O corpo é uma forma de expressão da individualidade. A criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo. Isto significa que, conhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar, para sentir diferenças. Ela passa a distingui-lo em relação aos objetos circundantes, observando-os, manejando-os. (OLIVEIRA, 2001, p.47).

De acordo com Maluf (2009, p.26), o esquema corporal "É um componente imprescindível para a formação da personalidade da criança. É o perfil relativamente completo e diferenciado que a criança tem do seu próprio corpo, da sua própria pessoa.". Segundo Oliveira (2001, p. 52): "O esquema corporal não é um conceito aprendido, que se possa ensinar, pois não depende de treinamento. Ele se organiza pela experiência do corpo da criança.".

Oliveira (2001) diz ainda que essa construção do esquema corporal é feita pela criança aos poucos, quando ela nasce possui várias sensações e percepções proprioceptivas4 , mas ainda não consegue organizá-las, conforme ela vai crescendo, vai se conhecendo e se adaptando a elas. Podemos também compreender, a partir de uma abordagem sócio-histórica, que essas sensações e percepções vão ganhando significados a partir da interação da criança com o mundo cultural que a cerca, através das mediações dos adultos que vão nomeando para a criança todas essas percepções e sensações que ocorrem com ela.

Algumas atividades ajudam no esquema corporal como andar, correr na ponta dos pés ou nos calcanhares; desenhar uma linha no chão e fazer a criança caminhar sobre ela; dar passos longos e curtos; pular com um pé só alternando os lados e pular com os pés juntos; mover a cabeça, pedir para que a criança mostre onde estão os olhos, nariz, boca; segurar alguns objetos utilizando mãos e pés e depois passá-los para outra pessoa, fazer atividades que possuem ritmo e que explore os movimentos; conduzir objetos utilizando as diversas partes do corpo; subir e descer escadas ou rampas explorando as diversas partes do corpo. (MALUF, 2009, p.31).

Para Oliveira (2001), nós não nascemos com a estruturação espacial, ela é construída e preparada mentalmente através dos movimentos relacionados aos objetos. Quando a criança realiza tarefas simples do seu cotidiano como se vestir, comer, brincar ou pegar um sapato para colocar ou para amarrar já está aprendendo desde cedo a ordenar seus objetos.

Segundo Maluf (2009, p.28), a estruturação espacial é a forma como a criança se coloca no espaço e coloca as outras pessoas e os objetos, é saber ir para frente ou para trás, para a direita ou esquerda, para cima ou para baixo, e para isso é importante que a criança tenha domínio da lateralidade. É

através dela que a criança toma consciência do seu corpo no ambiente, ou seja, localiza-se no espaço. Para estimular e potencializar a noção espacial o educador deve utilizar atividades que procurem mostrar às crianças sobre o que é em cima e embaixo; em frente; grande e pequeno; alto e baixo; dentro e fora; lado; menor e maior; longe e perto; largo e estreito. Os métodos mais utilizados são as cantigas, os jogos e as brincadeiras.

A estruturação espacial é essencial para que vivamos em sociedade. É através do espaço e das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos, em que estabelecemos relações entre as coisas, em que fazemos observações, comparando-as, combinando-as, vendo as semelhanças e diferenças entre elas. (OLIVEIRA, 2001, p.74).

Para Maluf (2009), atividades como mostrar para a criança como se anda para frente e para trás, para a direita e para a esquerda e depois fazer todos esses movimentos junto com a criança; ensinar a criança a ficar na fila ajudam na sua estruturação espacial.

O homem está introduzido no tempo, pois está sempre sob a ação do tempo, portanto em transformação, ele nasce, cresce e morre, é através da orientação temporal que ele tem a capacidade de lidar com o ontem, o hoje e o amanhã, poderá ordenar os acontecimentos do passado e ainda planejar o seu futuro. Assim como a estruturação espacial, a temporal não nasce com a criança ela também vai sendo construída e precisa de certo esforço mental da criança que vai conseguir realizar quando o seu desenvolvimento cognitivo estiver mais avançado. (OLIVEIRA. 2001)

Maluf (2009) diz que a estruturação temporal além de trabalhar noções de antes, durante e depois também traz conceitos de tempo longo e curto (como uma hora, um minuto); diferença entre correr e andar; dias da semana, meses, estações do ano; o tempo que já passou e o que está por vir; o envelhecimento de pessoas, plantas, animais. É importante ainda que sejam oferecidas atividades para que a criança identifique conceitos como dia e noite; manhã, tarde e noite; cedo e tarde; antes e depois; lento, moderado e rápido; etc.

Segundo Oliveira (2001, p.91), "Orientar-se no tempo, portanto, torna-se fundamental na nossa vida cotidiana, pois a maioria de nossas atividades são controladas por ele. A criança caminha para essa noção de tempo objetivo, e nós devemos auxiliá-la nisto.".

Para ajudar na orientação temporal das crianças podem-se realizar atividades como: pedir para a criança ir até o fim da sala de aula, tanto devagar como depressa; pedir para que ela bata palmas, bata os pés, as mãos sobre a mesa, sempre em diferentes ritmos; usar arcos e pneus para a criança reconhecer dentro e fora; marcar com fita ou barbante no chão um espaço para trabalhar noções de distância, direção e colocação. (MALUF, 2009)

Durante as atividades psicomotoras é interessante se trabalhar com movimentos que possuem ritmo, pois além de ser uma forma de se expressar o ritmo ainda ajuda na flexibilidade dos movimentos, trabalha a atenção e a concentração das crianças. (OLIVEIRA, 2001, p.94).

Através da educação psicomotora a criança poderá explorar o recinto em que se encontra, passar por experiências concretas, imprescindíveis ao seu desenvolvimento intelectivo, sendo capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca. [...] a educação do movimento é o ponto de partida das futuras aquisições de aprendizagens. (MALUF, 2009, p.30)

As atividades psicomotoras são muito importantes no desenvolvimento da criança, e ainda ajudam no processo de ensino/aprendizagem. É através dessas atividades que a criança se conhece, conhece seu corpo, aprende a se expressar através dele, conhece o mundo em que vive, as pessoas e os objetos que a cercam. É o começo de todas as suas conquistas.

CONCLUSÃO

Com a realização desta pesquisa pude entender como ocorre a desenvolvimento infantil, perceber que desde o nascimento as crianças realizam variados tipos de movimentos que proporcionam o conhecimento do ambiente e das pessoas que estão ao seu redor. Verifiquei também que há uma interação que proporciona seu desenvolvimento entre o ambiente e o seu próprio corpo, ou seja, a criança usa os estímulos do meio

ao qual está inserido como forma de desenvolver seu corpo e, consequentemente, sua inteligência.

O desenvolvimento da criança passa por etapas que são complementadas por outras etapas cada vez mais complexas, etapas iniciais servem como base para que a criança adquira conhecimentos superiores. A Psicomotricidade constitui uma importante ferramenta para o desenvolvimento global da criança, pois aproveita a espontaneidade dos seus movimentos direcionando-os para a aprendizagem.

Os jogos e as brincadeiras são essenciais durante a educação infantil, é através dessas atividades lúdicas que a criança aprende a se expressar, a criar, a transformar, a conviver com outras pessoas, se socializar. A Psicomotricidade defende essas atividades durante todas as fases da vida das crianças, dando ênfase na educação infantil, pois é nesse período do desenvolvimento humano que temos a base para todo o desenvolvimento futuro. Neste sentido, acreditamos que a inclusão das atividades lúdicas em Psicomotricidade na prática pedagógica da Educação Infantil, permitem que estas se tornem mais significativas favorecendo grandemente o processo de desenvolvimento dos alunos.

Quando a criança realiza atividades psicomotoras na educação infantil tem a possibilidade de se conhecer, conhecer seu corpo, conhecer e interagir positivamente com o meio e, principalmente, se preparar para aprendizagem da leitura e escrita.

Portanto, no contexto da Educação Infantil, ressaltamos que as atividades psicomotoras não devem ser realizadas de forma mecânica, visando apenas os aspectos funcionais, mas sim de uma forma lúdica, com o objetivo de promover articulações entre as estruturas cognitivas e afetivas das crianças. Neste sentido, é preciso que se invista em projetos educativos na Educação Infantil que contemplem as atividades em Psicomotricidade, com o objetivo de promover uma educação criativa, prazerosa, significativa e contextualizada para as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br Acesso em: 15. jan. 2024.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. Cad. Pesqui., vol 36, n. 127, São Paulo, jan/abr, 2006. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: 18. jan. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, 2003, vol 16, nº 002. Universidade do Minho, Braga. Portugal, p 221-236.

FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos; HEINSIUS, Ana Maria; BARROS, Darcymires do Rego. Psicomotricidade escolar. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

FONSECA, Vitor. Psicomotricidade. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1998.

GALLAHUE, D. L. & OZUM, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2ª ed. São Paulo: Phorte, 2003.

LA TAILLE, Yves. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. Trad. Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

LEVIN, Esteban. A clínica psicomotora: o corpo na linguagem. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOPEZ, Marília. Ancona. (Org.) Avaliação da inteligência. São Paulo, EPU, 1987.

NICOLAU, Maria Lúcia Machado. Um estudo das potencialidades e habilidades no nível da pré-escolaridade e sua possível interferência na concepção que a criança constrói sobre a escrita. Rev. Fac. Educ., vol. 33, n. 1-2, São Paulo, jan/dez, 1997. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: 25. jan. 2024.

PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância social. São Paulo: Summus,

2001.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Trad. Cabral A. & Oiticica, C. M. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. Rev. Bras. Educ., n. 16, p. 27-34, jan/abr, 2001. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: 27. jan. 2024.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C & RAMON, F. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. Cad. Pesqui., n. 115, pag. 65-100, mar, 2002. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: 26. jan. 2024.

SABOYA, B. Bases psicomotoras. São Paulo: Ed. Trainel, 1995.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE: A psicomotricidade. Disponível em: www.psicomoticidade.com.br Acesso em: 13 jan 2024.

WINNICOTT, Donald Woods. Desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
----------, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1991.

YANEZ, Z. G. Psicomotricidade e seus conceitos fundamentais: esquema e imagem corporal. Porto Alegre: Papirus, 1994.

A LUDICIDADE COM CRIANÇAS AUTISTAS

SILVIA LEMOS SANTOS OLIVEIRA

RESUMO

O autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um distúrbio do desenvolvimento neurológico que afeta a forma como uma pessoa percebe o mundo e se relaciona com os outros. As características do autismo podem variar significativamente entre indivíduos, levando a uma grande diversidade dentro do espectro. Aqui estão algumas definições e aspectos relevantes. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental que se manifesta geralmente na primeira infância, afetando a comunicação, o comportamento e a interação social. Os sintomas e a gravidade podem variar amplamente entre as pessoas. Características do TEA: dificuldades de Comunicação, pode incluir atrasos na fala, dificuldades em manter uma conversa, ou dificuldades em compreender a comunicação não verbal, como expressões faciais e gestos. Interação Social: indivíduos com autismo podem ter dificuldades em entender e expressar emoções, o que pode afetar sua capacidade de formar e manter relacionamentos. Comportamentos Repetitivos: muitas pessoas com TEA exibem comportamentos repetitivos, como balançar, girar objetos, ou insistir em rotinas específicas. Interesses Restritos. O TEA é frequentemente descrito em termos de níveis de suporte: baixo, médio e alto. Isso se refere à quantidade de assistência que uma pessoa pode precisar em suas atividades diárias e em sua interação social. Comorbidades: Indivíduos com autismo podem ter condições associadas, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ansiedade, ou dificuldades de aprendizado, que também contribuem para a diversidade das experiências.

PALAVRAS-CHAVE: autismo; ludicidade; inclusão.

INTRODUÇÃO

A ludicidade tem grande importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças, tendo em vista que através das atividades lúdicas, elas exploram o mundo e desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais, também construindo conhecimentos de forma prazerosa e significativa. O lúdico oferece um ambiente propício para a expressão, a criatividade e a descoberta, contribuindo assim para uma educação mais completa e inclusiva, facilitando assim a aprendizagem de crianças atípicas. A criança se desenvolve através de brincadeiras, destacando que jogos e brincadeiras possibilitam a formação da chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, permitem que a criança alcance um nível de desenvolvimento mais próximo de seu potencial. Pois, o brincar oferece oportunidades para o aprendizado e desafios e interação social, auxiliando no desenvolvimento de novas habilidades, que com a ajuda do professor, possibilita um aprendizado mais significativo para a criança. As crianças constroem seu conhecimento através da interação ativa com o ambiente que estão inseridas. O desenvolvimento cognitivo possui quatro estágios: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais. No contexto do lúdico, o referido autor sugere que os jogos e brincadeiras permitem à criança assimilar os conceitos de forma natural, o que é crucial no desenvolvimento de crianças autistas, tendo em vista que elas apresentam formas distintas de processar informações comparadas às crianças típicas. É importante o educador entender o sentido real do brincar e de como essas atividades contribuem para o desenvolvimento das crianças, pois assim poderá desenvolver atividades lúdicas em sala de acordo com a faixa etária da turma.

É necessário que conheça os fundamentos da ludicidade e quais habilidades os jogos proporcionarão às crianças ao brincar. Por isso, as pesquisas sobre esse tema se tornam de grande relevância, de forma que contribuem para a formação continuada dos professores. As possibilidades de usar as práticas pedagógicas lúdicas como formas para facilitar a aprendizagem são inúmeras. A ludicidade na sala de aula funciona como uma forma de deixar o aprendizado mais

divertido, onde podem ser escolhidos jogos que se alinhem a faixa de idade e ao nível cognitivo das crianças, de forma que sejam utilizados para complementar as atividades tradicionais, proporcionando-as assim um aprendizado envolvente e significativo.
O currículo escolar precisa incluir as crianças com TEA em suas diversas formas, seja na rotina ou nas brincadeiras. A ludicidade desempenha um papel fundamental na educação infantil, proporcionando um ambiente de aprendizado rico e envolvente, que pode contribuir para a inclusão efetiva da criança com TEA. Aqui estão algumas das principais importâncias da ludicidade nesse contexto:

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
Aprendizagem Ativa: O brincar estimula a curiosidade e o pensamento crítico, permitindo que as crianças explorem conceitos de maneira prática. Resolução de Problemas: Atividades lúdicas incentivam as crianças a encontrarem soluções criativas e a desenvolverem habilidades de raciocínio lógico. Desenvolvimento Social e Emocional. Interação Social: O brincar em grupo promove habilidades sociais, como compartilhar, cooperar e respeitar os outros, fundamentais para a convivência em sociedade. Expressão Emocional: A ludicidade permite que as crianças expressem seus sentimentos e emoções de forma segura, ajudando na compreensão e regulação emocional. Desenvolvimento Motor -Habilidades Motoras: Atividades lúdicas, como correr, pular e manipular objetos, contribuem para o desenvolvimento motor fino e grosso, essenciais para a coordenação e controle corporal. Consciência Corporal: O brincar ajuda as crianças a conhecerem melhor seu corpo e suas capacidades, promovendo uma imagem corporal positiva.

ESTIMULAÇÃO DA CRIATIVIDADE
Imaginação: O ambiente lúdico estimula a imaginação e a criatividade, permitindo que as crianças experimentem diferentes papéis e cenários. Criação e Inovação: Ao brincar, as crianças podem criar narrativas, objetos e jogos, desenvolvendo seu potencial criativo. Motivação e Interesse Apego ao Aprendizado: Atividades lúdicas tornam o aprendizado mais prazeroso, aumentando o interesse e a motivação das crianças. Exploração e Descoberta: O brincar desperta a curiosidade natural das crianças, encorajando-as a explorar o mundo ao seu redor. Integração de Conhecimentos. Aprendizado Multidisciplinar: A ludicidade permite integrar diversas áreas do conhecimento, como matemática, ciências, linguagem e artes, de forma natural e contextualizada. Conexões Significativas: As atividades lúdicas ajudam as crianças a fazer conexões entre o que aprendem e suas experiências cotidianas, tornando o aprendizado mais significativo. A ludicidade na educação infantil para crianças com autismo tem objetivos específicos que visam promover o desenvolvimento integral e atender às necessidades particulares dessas crianças. Aqui estão alguns dos principais objetivos:

ESTIMULAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL
Interação Social: Promover a interação entre a criança autista e seus colegas, ajudando a desenvolver habilidades sociais, como compartilhar, socializar e cooperar. Reconhecimento de Emoções: Utilizar jogos e brincadeiras que ajudem a criança a identificar e expressar emoções, tanto as suas quanto as dos outros.
Desenvolvimento da Comunicação. Melhoria da Comunicação Verbal e Não Verbal: Incentivar a expressão verbal e não verbal por meio de jogos que estimulem a linguagem, como contação de histórias e dramatizações. Aperfeiçoamento da
Compreensão: Utilizar atividades lúdicas que ajudem a criança a entender instruções e a seguir orientações, promovendo a comunicação efetiva.

APRIMORAMENTO DAS HABILIDADES MOTORAS
Coordenação Motora: Atividades lúdicas que envolvem movimentos físicos ajudam no desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina, essenciais para a autonomia da criança. Habilidades de Manipulação: Brincadeiras que envolvem a manipulação de objetos (como blocos, argila ou materiais de arte) ajudam a aprimorar a destreza manual.

ESTIMULAÇÃO COGNITIVA

Resolução de Problemas: Jogos que envolvem raciocínio lógico e resolução de problemas estimulam a cognição e a capacidade de pensar criticamente.
Memória e Atenção: Atividades lúdicas podem ajudar a desenvolver a memória e a concentração, habilidades importantes para a aprendizagem.

PROMOÇÃO DA AUTONOMIA E DA AUTOESTIMA
Empoderamento Pessoal: Através do brincar, as crianças podem experimentar conquistas, o que fortalece sua autoestima e a sensação de autonomia. Tomada de
Decisão: Brincadeiras que envolvem escolhas ajudam a criança a desenvolver a capacidade de tomar decisões de forma independente.

CRIAÇÃO DE ROTINAS E ESTRUTURAS
Previsibilidade: Atividades lúdicas estruturadas ajudam a criança a compreender rotinas, proporcionando segurança e previsibilidade. Transições Suaves: O brincar pode facilitar as transições entre atividades, ajudando a criança a se adaptar a novas situações.

EXPRESSÃO CRIATIVA E EMOCIONAL
Exploração da Criatividade: Atividades artísticas e criativas permitem que a criança se expresse de maneira única, promovendo o autoconhecimento e a autoexpressão.
Canalização de Emoções: A ludicidade proporciona um espaço seguro para que as crianças expressem suas emoções e frustrações de maneira construtiva.

DESENVOLVIMENTO
As crianças autistas podem enfrentar diversos desafios no ambiente escolar, que podem impactar seu aprendizado e interação social. Aqui estão alguns dos principais desafios: Dificuldades de Comunicação; Interações Sociais: muitas crianças autistas têm dificuldades em iniciar e manter conversas, o que pode levar ao isolamento social. Compreensão de Linguagem: podem ter dificuldades para entender linguagem figurativa, metáforas ou expressões idiomáticas, o que pode dificultar a compreensão de instruções ou histórias.
Hipersensibilidade ou Hipossensibilidade: muitas crianças autistas têm sensibilidades sensoriais que podem torná-las mais reativas a sons, luzes, texturas e outros estímulos. Isso pode resultar em desconforto ou distração, afetando a concentração e o aprendizado.
Ambiente Escolar: o ambiente escolar, muitas vezes barulhento e movimentado, pode ser avassalador, causando ansiedade e estresse. Dificuldades na Interação Social: habilidades Sociais: a compreensão de normas sociais e a interpretação de sinais não verbais (como expressões faciais e linguagem corporal) podem ser desafiadoras, dificultando o estabelecimento de amizades. Isolamento: essas dificuldades podem levar ao isolamento, já que a criança pode ser evitada pelos colegas ou pode se afastar para evitar situações desconfortáveis.
Intervenções Educacionais: Comportamentos repetitivos (como balançar ou girar objetos) podem ser mal interpretados por educadores e colegas, levando a situações de estigmatização. Foco em Interesses: As crianças podem ter interesses intensos em tópicos específicos, o que pode dificultar a atenção a outras atividades ou assuntos escolares.
Gestão de Emoções: Crianças autistas podem ter dificuldades em regular suas emoções, levando a crises ou comportamentos desafiadores quando se sentem sobrecarregadas ou frustradas. Suporte Emocional: Muitas vezes, o suporte emocional necessário para lidar com essas situações pode não estar disponível no ambiente escolar.
Métodos de Ensino: O estilo de ensino tradicional pode não atender às necessidades de aprendizado das crianças autistas, que podem se beneficiar de abordagens mais visuais, práticas e interativas. Falta de Recursos: A ausência de adaptações curriculares, materiais didáticos específicos e suporte adequado pode dificultar a aprendizagem.
Inclusão Escolar: Apesar das políticas de inclusão, a prática nem sempre se reflete em um suporte adequado. Muitas vezes, as escolas não estão totalmente preparadas para atender às necessidades específicas dos alunos autistas. Treinamento de Educadores: A falta de formação e conscientização entre os educadores sobre o autismo pode levar

a mal-entendidos e abordagens inadequadas. Uma abordagem inclusiva na educação é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, origens ou necessidades específicas, tenham acesso a uma aprendizagem de qualidade. Abaixo estão alguns pontos que destacam a importância dessa abordagem: Valorização da Diversidade. Respeito e Aceitação: A inclusão promove um ambiente que valoriza a diversidade, ajudando a construir uma cultura de respeito e aceitação entre os alunos. Identidade e Autoestima: Alunos de diferentes origens e habilidades podem se sentir valorizados e reconhecidos, contribuindo para o fortalecimento de sua identidade e autoestima. Acesso Igualitário à Educação. Direito à Educação: Todos os alunos têm o direito de receber educação de qualidade, independentemente de suas necessidades especiais, condições socioeconômicas ou culturais. Redução de Desigualdades: Uma abordagem inclusiva ajuda a reduzir desigualdades e a garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Desenvolvimento de Habilidades Sociais: Interação e Empatia: A convivência entre alunos com diferentes habilidades e experiências de vida promove habilidades sociais, como empatia, colaboração e comunicação. Preparação para a Vida em Sociedade.

A inclusão ensina os alunos a respeitar e interagir com pessoas diferentes, preparando-os para uma sociedade diversificada. Aprendizado e Desenvolvimento Integral. Ensino Adaptado: A abordagem inclusiva permite que os educadores utilizem métodos de ensino diversificados e personalizados, atendendo às diferentes formas de aprender dos alunos. Estimulação da Criatividade: A diversidade de ideias e perspectivas no ambiente de aprendizagem pode estimular a criatividade e a inovação entre os alunos. Empoderamento e Autonomia. Participação Ativa: A inclusão encoraja todos os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizagem, promovendo a autonomia e a responsabilidade. Desenvolvimento de Potenciais: Cada aluno tem a oportunidade de explorar e desenvolver suas habilidades, contribuindo para seu crescimento pessoal e acadêmico. Apoio ao Aprendizado Colaborativo: Aprendizado entre Pares:

A inclusão promove a colaboração entre os alunos, permitindo que aprendam uns com os outros, o que pode ser especialmente benéfico para todos os envolvidos. Desenvolvimento de Habilidades de Trabalho em Equipe: A experiência de trabalhar em grupos inclusivos ajuda a desenvolver habilidades de trabalho em equipe e resolução de conflitos. Preparação para Desafios Futuros: Flexibilidade e Adaptabilidade: Alunos que vivenciam a inclusão aprendem a lidar com a diversidade e a adaptabilidade, habilidades essenciais no mundo atual. Formação de Cidadãos Conscientes: A inclusão ajuda a formar cidadãos mais conscientes e responsáveis, que valorizam a diversidade e a justiça social.

A ludicidade no contexto pedagógico refere-se ao uso de atividades lúdicas, que envolvem o brincar e a diversão, como ferramentas de ensino e aprendizagem. Essa abordagem considera que o brincar é uma forma natural e eficaz de interação e aprendizado para crianças. Aqui estão algumas definições e características da ludicidade no contexto educacional. Ludicidade é a qualidade do que é lúdico, ou seja, está relacionada ao ato de brincar e ao prazer que ele proporciona. No contexto pedagógico, refere-se à incorporação de jogos, brincadeiras e atividades que estimulem a criatividade, a imaginação e a interação social, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. Características da Ludicidade no Contexto Pedagógico: Aprendizagem Ativa: A ludicidade promove um aprendizado que vai além da memorização, incentivando a participação ativa dos alunos, que se tornam protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. Integração de Conteúdos: Por meio de atividades lúdicas, é possível integrar diferentes áreas do conhecimento, permitindo que os alunos relacionem conceitos de forma mais significativa e contextualizada. Desenvolvimento Integral: A ludicidade aborda aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos do desenvolvimento infantil, contribuindo para uma formação mais holística e equilibrada. Motivação e Interesse: O uso de jogos e brincadeiras desperta o interesse e a motivação dos alunos, tornando o aprendizado mais prazeroso e engajador. Criação de

Ambiente Favorável: Atividades lúdicas ajudam a criar um ambiente escolar mais acolhedor e divertido, onde os alunos se sentem à vontade para explorar, experimentar e expressar suas ideias. Estimulação da Criatividade: O brincar permite que os alunos desenvolvam a criatividade e a imaginação, habilidades fundamentais para a resolução de problemas e a inovação. Construção de Relações Sociais: A ludicidade incentiva a interação entre os alunos, promovendo o trabalho em equipe, a empatia e o respeito às diferenças. A ludicidade é uma ferramenta poderosa para promover a interação social e a comunicação entre crianças, especialmente no contexto educacional. Ao integrar brincadeiras e atividades lúdicas no processo de aprendizagem, é possível criar um ambiente que favorece o desenvolvimento dessas habilidades.

Aqui estão algumas maneiras pelas quais a ludicidade contribui para a interação social e a comunicação: Ambiente Colaborativo: Atividades em Grupo: Brincadeiras que exigem trabalho em equipe incentivam as crianças a se comunicarem e colaborarem umas com as outras, desenvolvendo habilidades sociais importantes. Construção de Relações: A interação durante jogos e atividades lúdicas permite que as crianças estabeleçam laços e desenvolvam amizades, criando um senso de pertencimento. Estimulação da Comunicação: Expressão Verbal e Não Verbal: A ludicidade proporciona oportunidades para que as crianças pratiquem a comunicação verbal e não verbal, como gestos, expressões faciais e linguagem corporal. Aprimoramento da Linguagem: Jogos que envolvem contar histórias, dramatizações e diálogos ajudam as crianças a expandirem seu vocabulário e a se expressarem de maneira mais clara. Resolução de Conflitos: Mediação de Conflitos: Durante brincadeiras, é comum que surjam desentendimentos. A ludicidade oferece um espaço seguro para que as crianças aprendam a resolver conflitos de forma pacífica, utilizando a comunicação assertiva. Desenvolvimento de Empatia: A interação social em atividades lúdicas ensina as crianças a reconhecerem e respeitarem os sentimentos e as perspectivas dos outros. Desenvolvimento de Habilidades Sociais: Normas Sociais: Brincadeiras ensinam regras sociais, como esperar a vez, compartilhar e respeitar os outros, fundamentais para a convivência em grupo. Prática de Interações: Através do jogo, as crianças têm a oportunidade de praticar interações em um ambiente descontraído, aumentando sua confiança em situações sociais. Fomento à Criatividade: Expressão Criativa: Atividades lúdicas permitem que as crianças se expressem de maneiras únicas, estimulando a criatividade e a imaginação, o que também pode facilitar a comunicação. Narrativas e Jogos de Faz de Conta: Esses tipos de brincadeiras incentivam as crianças a contar histórias e a compartilhar ideias, promovendo a troca de informações e experiências. Inclusão e Diversidade: Ambiente Inclusivo: A ludicidade pode ser adaptada para incluir crianças com diferentes habilidades e necessidades, promovendo a interação entre todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Aprendizado sobre Diversidade: Brincadeiras que envolvem culturas e perspectivas diversas ajudam as crianças a se tornarem mais abertas e respeitosas em relação às diferenças.

A educação é um direito de todos, fazendo distinção de credo, pessoas e/ou patologia. Por esse motivo, é um direito garantido por leis, que precisam ser respeitadas, incentivadas e praticadas por todos envolvidos no contexto escolar, livres de preconceitos, discriminação ou qualquer ato que possa prejudicar a prática pedagógica, bem como o processo de ensino-aprendizagem da criança (UNESCO, 2005). Ao se tratar do campo da educação inclusiva, sua prática vem crescendo a cada ano em nosso país. Muitos dos estudantes com deficiência já se encontram matriculados em escolas inclusivas. Por esse motivo, os olhares e os estudos no tema estão aumentando e beneficiando a prática pedagógica. Tem-se uma estimativa de que, atualmente, pelo menos 1% da população mundial tenha transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), por conta das pesquisas e avanços tecnológicos, tanto nas áreas de neurologia quanto de psicologia, é possível que seja feito um diagnóstico cada vez mais cedo e, com isso, garantir que os tratamentos e as intervenções necessárias possam ser iniciadas o quanto antes ajudando no desenvolvimento pleno da pes-

soa com (TEA) (UNESCO, 2005).

A docência é uma das mais importantes áreas da atuação social que ao longo do tempo, tem passado transformações. Nessa ótica, à docência, é um campo de estudo de pesquisa e de trabalho voltado à transformação qualitativa da sociedade, com foco na melhoria do ensino e na humanização das pessoas através da sua inserção na cultura letrada e através da aquisição e do compartilhamento de conhecimentos que confrontam as ideologias dominantes e os processos de alienação subjetiva e controles sociais. Dessa forma, a intenção de compreender como a ludicidade pode ser atrelada à prática docente, haja vista que essa prática vai muito além de apenas ensinar, trata-se de mediar a relação do aluno com o conhecimento, no sentido de defender uma aprendizagem integral, afetiva e relacionada com a vida. Um ponto de partida essencial é o estudo de Dal'Igna, Scherer e Silva (2020) que evidencia a influência de políticas neoliberais e neoconservadoras na formação de professores, com uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. As políticas educacionais nesse viés frequentemente orientam a formação docente para se alinhar com ideais mercadológicos, comprometendo, por vezes, a qualidade da educação. Pode-se destacar que as políticas neoliberais e neoconservadoras exercem uma influência profunda na formação de professores da Educação Básica. A ênfase na produtividade, competição e na busca por resultados mensuráveis tem levado a uma visão mais utilitarista da educação, muitas vezes desconsiderando aspectos fundamentais como o desenvolvimento da cidadania e a formação integral dos alunos.

Consequentemente, a formação de professores precisa ser sensível a essas influências e trabalhar para equilibrar a necessidade de preparar os professores para enfrentar as demandas do mercado com a promoção de uma educação de qualidade, capaz de empoderar os estudantes. Huizinga (2000) e Kishimoto (2007, p.3-31) enfatizam o potencial pedagógico do jogo, brinquedo e brincadeira. Considerar esses elementos no processo de formação é de grande importância, uma vez que podem servir como ferramentas valiosas no desenvolvimento de competências educacionais e na promoção de métodos de ensino mais engajadores. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), têm um papel fundamental na formação de professores, servindo como um guia essencial para o desenvolvimento dos programas de formação docente. Essas diretrizes estabelecem uma abordagem didática que vai além da mera construção de conhecimento. Elas enfatizam a importância de ensinar futuros educadores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas e a se adaptarem continuamente, a fim de atender às necessidades variadas e específicas de seus alunos.

Uma abordagem didática eficaz, conforme preconizada pelas DCNs, envolve a formação dos professores para criar ambientes de aprendizado dinâmicos e inclusivos. Isso inclui a incorporação de metodologias ativas, que estimulam a participação dos alunos e a construção colaborativa do conhecimento. A importância da inclusão na educação não pode ser subestimada, como sugerido pela UNESCO (2005). Suas orientações destacam a necessidade de assegurar o acesso à educação para todos, independentemente de suas características individuais. A inclusão se tornou um princípio fundamental na formação de professores, garantindo que os futuros docentes estejam preparados para atender a diversidade de alunos em sala de aula. A integração do jogo, do brinquedo e da brincadeira no processo de formação docente oferece uma oportunidade única para inspirar práticas pedagógicas mais dinâmicas e centradas no aluno.

Esses elementos podem tornar o aprendizado mais envolvente, proporcionando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e atrativo. Isso é especialmente relevante em um contexto educacional em que a motivação dos alunos é crucial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Vygotsky (1999) contribui substancialmente para essa discussão, ao apontar que a interação social e o contexto cultural desempenham um papel central no desenvolvimento humano. Isso tem implicações significativas para a formação de professores, que precisam compreender as dimensões sociais e culturais da aprendizagem para serem eficazes em suas práticas pedagógicas. Também, a perspectiva de Wolfberg (2013) sobre o jogo

no contexto do espectro autista ilustra como o jogo pode ser uma ferramenta inclusiva. A formação de docentes que trabalham com alunos com necessidades especiais deve incluir estratégias que aproveitem o jogo como uma ferramenta pedagógica para promover experiências sociais significativas.

A influência das políticas, Diretrizes Curriculares, o potencial do jogo e da inclusão destacam áreas cruciais para a reflexão e o desenvolvimento de programas de formação que possibilitem a formação de professores capacitados a promover uma educação de qualidade, inclusiva e adaptada aos desafios da sociedade contemporânea. Essa perspectiva ampla é essencial para a construção de um sistema educacional mais equitativo e eficaz. Nesse contexto, as contribuições de Vygotsky (1999) são notáveis. Sua teoria socioconstrutivista ressalta a importância da interação social e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde os professores desempenham um papel vital ao auxiliar os alunos a atingirem um nível de desenvolvimento mais avançado. A compreensão desses princípios capacita os professores a criar um ambiente de aprendizado colaborativo e a adaptar suas estratégias de ensino às necessidades específicas dos alunos.

A formação docente deve considerar a neurociência e a psicologia da aprendizagem, permitindo que os professores compreendam como o cérebro dos alunos funciona e como isso afeta o processo de ensino e aprendizagem. A abordagem de Wolfberg (2013) sobre o jogo no contexto do espectro autista também pode ser relevante, uma vez que os professores podem encontrar alunos com necessidades especiais em suas salas de aula e precisam estar preparados para adaptar suas práticas para atender a esses alunos. Neste contexto, é fundamental reconhecer que a formação docente na Educação Básica não se trata apenas de adquirir conhecimentos teóricos, mas de desenvolver uma compreensão profunda e prática das complexas dinâmicas da sala de aula. Os professores precisam estar preparados para atuar de maneira sensível e eficaz em um ambiente onde cada aluno é único, com necessidades, estilos de aprendizado e ritmos distintos. Assim, as teorias de desenvolvimento infantil, a psicologia educacional e a integração do jogo desempenham um papel crucial na preparação de professores capazes de promover um aprendizado significativo e inclusivo.

Ao considerar o papel do jogo na formação docente, percebemos que ele não apenas proporciona uma experiência educacional mais envolvente, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como criatividade, colaboração e resolução de problemas. A ludicidade, quando integrada ao processo formativo, transforma a aprendizagem em uma jornada dinâmica e atrativa. A inclusão, outro aspecto relevante, ganha ainda mais força quando aliada à ludicidade. Através de abordagens inclusivas e atividades lúdicas, os futuros professores são capacitados a entender e atender às diversas necessidades dos alunos, promovendo um ambiente educacional que valoriza a diversidade. Diante desse aspecto, considera-se que, a formação docente na Educação Básica é um processo multifacetado e contínuo que exige uma abordagem holística. A influência das políticas educacionais, as diretrizes curriculares, o papel do jogo e da inclusão, juntamente com a compreensão das teorias de desenvolvimento infantil e da psicologia educacional, todos contribuem para a construção de uma base sólida que capacita os professores a enfrentarem os desafios da educação contemporânea.

A formação de professores bem-informados, flexíveis e adaptáveis é a chave para fornecer uma educação de qualidade que atenda às necessidades de todos os alunos, promovendo a igualdade e a eficácia no sistema educacional. A formação docente deve incluir a compreensão da utilização de recursos tecnológicos na criação de ambientes de aprendizado mais inclusivos. Isso está em linha com as diretrizes da UNESCO (2005), que enfatizam a necessidade de assegurar o acesso à educação para todos. A tecnologia pode oferecer oportunidades para personalizar a aprendizagem, atendendo às necessidades específicas de cada aluno, independentemente de suas habilidades e necessidades.

Em se tratando das crianças, em específicos, que possuem autismo, elas têm três am-

bientes principais de convívio: o lar, juntamente com seus familiares; a clínica ou consultório, onde as terapias e intervenções são realizadas por um especialista ou por uma equipe multidisciplinar; e a escola, com colegas e educadores. Para atender esse público de forma eficiente em suas necessidades educativas, é preciso que se faça arranjos no contexto de ensino, que oportunizem as interações entre os alunos de inclusão, uma vez que "o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros" (Vygotsky, 1998, p.118).

Complementando esta ideia, a inclusão educacional pode ser entendida como um processo que vai além de integrar estudantes com necessidades especiais ou de diferentes origens sociais e culturais na sala de aula. Trata-se de criar um ambiente de aprendizagem onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam participar plenamente e se beneficiar igualmente. Isso implica uma reavaliação e ajuste contínuos de práticas, políticas e atitudes dentro da escola. Através do professor, é possível desenvolver atividades lúdicas que irão nortear o trabalho pedagógico, visando o desenvolvimento significativo do educando com TEA, já que brincadeira e jogo constituem um método privilegiado de educação e favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Eles fazem parte da infância, possibilitando que a criança transcenda o mundo real, utilizando seu imaginário. Além disso, a brincadeira é uma das melhores formas existentes para expressar sentimentos e desejar expor as emoções e reforçar os laços afetivos, elevando assim o nível de interesse da criança com a brincadeira e com os estudos.

O jogo possui uma expectativa de exploração, prazer e aprendizagem. Com isso, as crianças autistas manipulam reiteradamente os objetivos, não os explorando, e não os usando de acordo com seu objetivo. Porém, o que não se pode afirmar é se há ou não prazer nessas manipulações já que elas tendem a ter interesses diferenciados. A brincadeira da criança com TEA, geralmente, é repetitiva e solitária. Ela pode usar os brinquedos de maneira própria do sujeito, alinhando os brinquedos, fazer girar as rodas dos carrinhos, dentre várias outras possibilidades. Isto se deve em diversas ocasiões, a restrições no imaginário. Pode-se dizer, que para criança com TEA, na atividade lúdica, não há realmente um jogo. O que se observa é uma população dos objetos ou de partes destes (Wolfberg, 2013). Pensar no autismo e no modo como a criança autista constrói seu conhecimento, revela diversas questões que perpassam o meio social e a forma como se compreende o mundo. A sociedade estabelece um padrão de indivíduo e tenta enquadrá-los nesse padrão e tudo aquilo que foge do mesmo acaba sendo deixado de lado.

É preciso entender que cada pessoa é um ser único e dotado de singularidades e potencialidades que precisam ser exploradas e descobertas. Assim, a aprendizagem também precisa ser diferenciada e configurada em um ambiente estimulador, no qual há interação com outros colegas, tornando-os todos participativos. A ludicidade consegue favorecer essa integração, no qual o aluno é um ser que descobre e constrói seus conhecimentos. Sendo assim, para atender a criança, com TEA, são necessários métodos e técnicas adaptadas para que essa inclusão aconteça. Além disso, um planejamento sistematizado em que as brincadeiras e jogos sejam aplicados constantemente ajudando os alunos autistas a reconhecerem o mundo ao seu redor que favoreça a interação entre os pares.

A capacitação contínua dos professores tange de um elemento essencial para que possam desenvolver essas habilidades. Políticas públicas que invistam em programas de formação continuada, que incluam tanto o conhecimento teórico quanto prático sobre educação inclusiva, são indispensáveis. Tais programas devem abordar não apenas as diferentes deficiências, mas também as estratégias pedagógicas específicas que facilitam o aprendizado para todos os alunos.

CONCLUSÃO

O autismo é uma condição complexa e multifacetada que abrange uma ampla gama de características e habilidades. É fundamental adotar uma abordagem inclusiva e respei-

tosa ao entender e interagir com pessoas dentro do espectro autista, reconhecendo a singularidade de cada indivíduo e suas necessidades específicas. A conscientização e a educação sobre o TEA são essenciais para promover um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

A ludicidade é um elemento essencial na educação infantil, pois promove um aprendizado integral, que abrange o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor. Ao valorizar o brincar como parte do processo educativo, os educadores criam um ambiente propício para o crescimento e a formação de crianças mais felizes, criativas e preparadas para os desafios do futuro.

A ludicidade é uma ferramenta poderosa na educação infantil para crianças com autismo. Ao focar em objetivos que atendem às necessidades específicas desse grupo, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz, promovendo o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor das crianças. Essa abordagem não só enriquece o aprendizado, mas também ajuda a construir a confiança e a autoestima, essenciais para o sucesso na vida cotidiana.

Para superar esses desafios, é crucial que o ambiente escolar seja adaptado e que haja um esforço conjunto entre educadores, familiares e profissionais especializados. A promoção de uma cultura inclusiva, a oferta de suporte individualizado e a criação de um ambiente acolhedor são essenciais para facilitar a aprendizagem e a socialização das crianças autistas, ajudando-as a desenvolver todo seu potencial.

A adoção de uma abordagem inclusiva na educação não é apenas uma questão de direito, mas também uma estratégia eficaz para enriquecer o ambiente de aprendizagem e preparar todos os alunos para a vida em sociedade. A inclusão beneficia não apenas aqueles que têm necessidades especiais, mas também toda a comunidade escolar, criando um ambiente mais justo, colaborativo e respeitoso.

A ludicidade é um componente essencial no contexto pedagógico, pois transforma o aprendizado em uma experiência mais rica e dinâmica. Ao valorizar o brincar como uma forma de aprender, educadores podem criar oportunidades para que as crianças desenvolvam suas habilidades de maneira natural, divertida e significativa, contribuindo para um aprendizado mais eficaz e prazeroso.

A ludicidade é um meio eficaz para promover a interação social e a comunicação entre as crianças. Ao criar um ambiente onde o brincar é valorizado, educadores podem facilitar o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas essenciais para a formação integral dos alunos. Essa abordagem não só enriquece o aprendizado, mas também prepara as crianças para uma convivência harmoniosa e respeitosa em sociedade.

O presente artigo teve como objetivo discutir o impacto das estratégias lúdicas no processo de ensino-aprendizagem de crianças autistas, considerando seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Considera-se que o objetivo da pesquisa foi alcançado, considerando que resultados demonstraram que as estratégias lúdicas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dessas crianças, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças autistas. Com base nos achados empíricos, recomenda-se que as atividades lúdicas sejam incorporadas de forma sistemática no planejamento e execução de atividades pedagógicas para estas crianças. Recomenda-se também que os professores recebam formação continuada sobre o uso dessas atividades lúdicas no contexto de crianças autistas e que sejam desenvolvidos materiais lúdicos específicos para atender a essas crianças.

O artigo conclui que as atividades lúdicas podem ser consideradas uma ferramenta valiosa e uma estratégia eficiente para promover o desenvolvimento integral de crianças autistas no contexto escolar. Ao incluir essas atividades no contexto educacional é possível tornar o ambiente mais inclusivo e favorável ao desenvolvimento das crianças com TEA. A partir dos resultados coletados na pesquisa, evidencia-se que o estudo contribui para a formação continuada de professores pedagogos, contribuindo assim para o avanço da literatura.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinque-

do e educação. São Paulo: Cortez, 1996.
GADOTTI, Moacir. Educação e diversidade cultural. São Paulo: Autores Associados, 2004.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GARRISON, James. Brincadeiras que ensinam: o poder do lúdico na educação. São Paulo: Letramento, 2010.
SANTOS, Eliane Maria dos; ARAÚJO, Josiane Costa de. Educação Inclusiva: práticas e reflexões sobre o autismo. São Paulo: Editora Roca, 2015.
GONÇALVES, Flávia. Inclusão de crianças com autismo: um desafio para a educação. São Paulo: Editora Alínea, 2017.
LIPSKY, David K. e GROSS, Mary. Inclusão: a prática e a teoria. São Paulo: Editora Eduel, 2011.
ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. Cooperativa do fitness, 2009.
DE MELO PENHA, Maria Cleonice Santos et al. JOGOS E BRINCADEIRAS QUE AJUDAM NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM AUTISMO. Revista Contemporânea, v. 4, n. 1, p. 3375-3392, 2024.
DOS SANTOS, Cristiane Alves; FLORIANO, Genilson; DIAS, Nelson. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO. 2023.
GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. Einstein (São Paulo), v. 15, p. 233-238, 2017.
MEIRA, Daniel Guilherme; DE JESUS, Jaqueline Yasmin Oliveira; MARQUES, Lucas Flores. OS BENEFÍCIOS DAS ATIVIDADES FÍSICAS LÚDICAS PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): Desenvolvimento de Habilidades Sociais, Biológicas e Comportamentais.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESSENCIAL E CRÍTICA

SILVIA MABEL DE SOUZA ROCHA

RESUMO

O artigo mostra que a contação de histórias na Educação Infantil vai além de passar de tempo, ou ler por ler, é uma prática pedagógica primordial para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Ao acessar o mundo simbólico das historiarias, os pequenos têm acesso a sentimentos, constroem vínculos afetivos e desenvolvem o sentimento de empatia. A ludicidade presente o mundo do faz de contas favorece o comprometimento e a conquista de uma aprendizagem significativa, transformando o professor em um mediador entre a história e o cotidiano da criança. Assim, contar histórias é um ato de acolhimento, formação de valores e promoção do desenvolvimento integral. Além disso, a contação de histórias contribui para o enriquecimento do vocabulário, estimula a escuta atenta e fortalece a imaginação e a criatividade. Por meio das narrativas, as crianças são levadas a refletir sobre suas próprias vivências e sobre o mundo que as cerca, o que favorece a ampliação de repertório cultural e a construção de identidade. Quando a criança é inserida em um contexto e se permite viver num mundo com diferentes personagens e situações elas entendem a diversidade de pensamentos, culturas e modos de ser. Assim, o momento da história se transforma num espaço privilegiado de interação entre educador e criança, promovendo um ambiente afetivo e acolhedor, essencial para a aprendizagem na infância. A escuta sensível do professor, aliada à escolha cuidadosa de boas obras literárias, fortalece a relação entre os conteúdos trabalhados e as experiências de vida dos pequenos.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias; Educação Infantil; ludicidade; empatia; aprendizagem significativa

INTRODUÇÃO

O ato de contar histórias é uma prática que vem desde os primórdios da existência humana, presente em todas as culturas e tempos, o ato de contar histórias no ambiente educacional vai além do ato de entreter crianças e se estabelece como uma poderosa ferramenta de ensino e aprendizagem. Na Educação Infantil, a contação de histórias tem o papel essencial na formação integral das crianças, uma vez que promove o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da escuta e da capacidade de refletir sobre si e o mundo ao seu redor. O presente tem como embasamento à luz de documentos norteadores da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que traz importantes apontamentos sobre a importância de uma escuta ativa sobre as produções e a produção das narrativas que acontecem nos momentos de contações de histórias. como ações fundamentais para a vivência da linguagem oral e escrita desde a primeira infância. É nesse contexto que este artigo busca refletir criticamente sobre a contação de histórias como uma prática pedagógica intencional, afetiva e cultural, capaz de contribuir para a construção de uma infância plural, democrática e significativa. O trabalho mostra uma perspectiva em que a valorização da diversidade nas histórias, deve acontecer a fim de mostrar o reconhecimento da formação do educador como mediador de histórias, quando este faz o seu papel no planejamento intencional das vivências de leitura e a necessidade de ressignificar essa prática no cotidiano escolar. Uma vez que contar histórias vai além do entretenimento ou passar o tempo é um ato político e pedagógico, que permite às crianças oportunidades de ampliação de repertório e o desenvolvimento do pensamento crítico e vivenciar experiências estéticas e emocionais fundamentais para o seu crescimento.

DESENVOLVIMENTO

A contação de histórias na Educação Infantil deve ser compreendida não apenas como um ato de entreter, mas como uma prática pedagógica intencional, com o intuito for-

mativo, com sabor de afeto e ação cultural. Para isso, é importante que professores e as instituições educacionais compreendam a dimensão crítica e o papel no desenvolvimento integral das crianças, conforme previsto nos documentos norteadores da educação brasileira.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que a Educação Infantil, as experiências com a linguagem oral e escrita devem oportunizar que as crianças possam se expressar, escutar e contar e recontar histórias, aprimorando a escuta sensível e a imaginação. De acordo com o documento:

"A escuta, a leitura e a produção de narrativas orais, como histórias e contos, devem fazer parte da rotina das crianças, pois contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da memória e do pensamento" (BNCC, 2017, p. 39).

Mesmo com esse reconhecimento vemos que o ato de contar histórias tem sido muitas vezes tratada de maneira superficial, e sem intencionalidade pedagógica muitas vezes reduzida como um momento de "acalmar" as crianças. O que podemos desconsiderar seu valor enquanto experiência estética, cultural e formadora de identidades. É importante que se reflita criticamente sobre quais histórias estão sendo contadas, de quais culturas elas vêm, quais representações o mundo pode oferecer às crianças e como contribui (ou não) para a construção de uma infância plural e democrática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orientam que as práticas pedagógicas devem assegurar "experiências que auxiliem a participação das crianças em situações que os façam construir sentidos sobre a cultura escrita" (BRASIL, 2010, p. 17). Assim a contação de histórias, coloca a criança no universo simbólico da linguagem, estimulando ao interesse pela leitura e ampliando seu repertório cultural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 29, garante que a Educação Infantil tende a "promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social". Assim contar histórias facilita o desenvolvimento integral dos pequenos, uma vez que possibilita a criança nomear e compreender os seus sentimentos, conseguindo assim resolver os conflitos e refletindo sobre os valores humanos, sociais e éticos, através da mediação de adultos e atentos às suas infâncias.

Quando o adulto conta histórias este se posiciona como um sujeito que dialoga com a cultura e com o imaginário das crianças, a escolha de obras literárias de qualidade, que valoriza a diversidade de autores, personagens e narrativas, rompendo com estereótipos e ampliando os horizontes simbólicos da infância. Como afirma Abramovich (1997), "ouvir histórias é uma necessidade humana", pois elas alimentam o pensamento, a fantasia e a construção de significados sobre o mundo.

Logo, contar histórias vai além de distrair, é um ato político, pedagógico e cultural. É através de novas narrativas que podemos formar sujeitos críticos, sensíveis que se sintam capazes de transformar o mundo a sua volta. Assim os profissionais da Educação Infantil assumem o papel de transmitir uma prática que seja vivida com respeito à infância, com intencionalidade educativa e compromisso com a construção de uma escola mais justa e equitativa.

Contar histórias é uma prática que atravessa gerações e culturas, sendo das maneiras mais ricas de transmissão de saberes, valores e afetos. A contação de histórias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem como intuito revelar como uma potente ferramenta pedagógica, capaz de promover aprendizagens significativas, estimular a linguagem oral, favorecer a escuta atenta e, sobretudo, desenvolver a imaginação e a criatividade das crianças. Santos (2020) explica que:

O ato de contar histórias acompanha a humanidade desde os primórdios. Os homens das cavernas já narravam os acontecimentos do seu cotidiano, como demonstram as inscrições rupestres. Por meio das narrativas, o homem preserva a memória; divulga o conhecimento; compartilha a cultura; exerce religiosidade e prestígio; promove entretenimento; expressa suas emoções e impressões. Muitas narrativas fundamentam-se em tradições populares de diversos povos,

inclusive comunidades ágrafas. Contar uma história consiste em apresentar para um público específico uma narrativa que parte de certa leitura de mundo.

A autora explica que a contação de histórias é uma prática ancestral que acompanha a humanidade desde os seus primórdios. Nos tempos das cavernas, os seres humanos buscaram maneiras de registrar e compartilhar suas vivências, como mostram as inscrições rupestres que retratam cenas do cotidiano, como caçadas e rituais.
Hoje contar histórias dentro do ambiente escolar permite ao educador a oportunidade de criar um ambiente simbólico, onde o faz de conta pode ganhar vida além de permitir que as crianças acessem a universos distantes, podendo dialogar com diferentes personagens e enfrentarem, de maneira simbólica, conflitos, medos e desejos. Esse momento não é apenas lúdico ele se configura como um espaço de aprendizagem integral, em que aspectos cognitivos, emocionais e sociais são mobilizados. Lima, Mendonça e Sampaio (2018 p. 5) explicam que,

o contar história é um instrumento didático significativo, que permiti não apenas o contador, mas, o ouvinte a expressar experiências reais, com uma dose de imaginação e imersão na situação proporcionada por esta prática. As histórias proporcionam uma visão além, através delas é possível conhecer outros costumes, tradições, culturas e valores que permitem um estímulo relevante para formação do cidadão. Por isso o professor, ou contador deve criar um ambiente que provoque no ouvinte o suspense, um olhar de surpresa, curiosidade, cause um encantamento e desperte suas emoções, onde os personagens se tornam tanto reais como imaginários fazendo parte da vida do indivíduo.
Assim compreende-se que as histórias têm como função criar pontes para o conhecimento da diversidade cultural e humana. Os contos populares, mitos, lendas ou histórias reais apresentam modos de vida distintos, contribuindo para o respeito e valorização das diferenças.
Na prática educativa, a contação de histórias pode ser realizada de diferentes formas: com o uso da voz e da expressividade corporal, com o auxílio de fantoches, objetos simbólicos, livros ilustrados ou ainda com técnicas como o teatro de sombras. O que vale é que a contação seja envolvente e significativa para o grupo, respeitando a faixa etária e os interesses das crianças. O encantamento gerado pela narrativa permite que os pequenos se tornem participantes ativos, antecipando enredos, completando frases, recriando finais ou dramatizando os personagens. Lima, Mendonça e Sampaio (2018 p. 6) ainda explicam que,

Inúmeras são as possibilidades proporcionadas pela contação de história no ambiente escolar, que atingem não apenas o objetivo de despertar a imaginação, a emoção e o momento de descontração e diversão para a criança, mas, principalmente o de educar, resgatar a sensibilidade, estimular o desenvolvimento da inteligência, o pensamento crítico e criativo, a socialização entre os grupos instruindoos para tornarem-se cidadãos conscientes, além de despertar o gosto pela leitura de forma prazerosa.

As autoras nos levam a compreendermos que a prática da contação de histórias no contexto escolar tem como intuito abranger uma diversidade de possibilidades pedagógicas que ultrapassam o entretenimento, despertando a imaginação, além de promover o envolvimento emocional e proporcionar momentos lúdicos e prazerosos, exercendo um papel significativo na formação integral da criança. Por meio das narrativas, é possível educar, estimular a sensibilidade, favorecer o desenvolvimento cognitivo, fomentar o pensamento crítico e criativo, e promover a socialização. Tais experiências contribuem, ainda, para a construção da cidadania e para o incentivo à leitura como prática prazerosa e significativa. As autoras contam que,

A contação de história como prática pedagógica escolar é muito importante, pois ela contribui para a formação da criança em todos os aspectos, mexendo com sua imaginação, preparando para o exercício da cidadania, desenvolvendo sua percepção de ver além. Embora a contação de história seja necessária as escolas têm explorado me-

nos do que poderia ser explorar. A arte de contar história permite que a criança tenha a oportunidade de alimentar sua imaginação, enriquecer e ampliar seu vocabulário, além de proporcionar o autoconhecimento, autoidentificação, a refletir e enxergar criticamente o que se ouve. Lima, Mendonça e Sampaio (2018 p. 6)

A contação de histórias como prática pedagógica é fundamental no processo educativo, uma vez que contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança. Ler e falar vai além do simples passar de tempo, estimula a imaginação, amplia o vocabulário e favorece o autoconhecimento e a identificação com personagens e situações. Ouvir histórias faz com que a criança seja incentivada a refletir, a desenvolver uma escuta crítica conseguindo assim enxergar o mundo com sensibilidade e profundidade. A contação é um ato político uma vez que prepara a criança para o exercício da cidadania, o auxiliando na construção de valores e atitudes. Mas, apesar de sua importância, essa prática ainda é pouco explorada nas escolas, o que reforça a necessidade de valorizá-la como ferramenta pedagógica rica em possibilidades educativas.

Outro exemplo de prática são a contação de histórias feita em roda, que onde o adulto lê um conto clássico e, posteriormente, propõe uma dramatização com as crianças, permitindo que elas assumam papéis, escolham falas e reinventem a narrativa. Esses momentos fortalecem a linguagem, além de promover o trabalho em grupo, o respeito à vez de falar e a construção de identidades, já que as crianças podem se ver como protagonistas de suas próprias histórias. Oliveira e Junior (2019) explicam que,

O professor deve estar preparado com um bom planejamento de aula, em que as atividades possuam fundamento e são criteriosamente escolhidas, portanto, é imprescindível ter o mesmo cuidado na escolha da história que é apresentada aos alunos, pois será a partir dela que novas descobertas e aprendizagens serão feitas. Fica evidente a importância desse momento de preparação, que exige um critério seletivo para a escolha do livro e familiarização com a história que será contada.

É importante destacar que a contação de histórias pode ser um instrumento de promoção da diversidade cultural. Quando apresentamos narrativas africanas, indígenas, orientais e de outras origens, estamos contribuindo para o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas, o que se faz combater os estereótipos além de ampliar o repertório simbólico das crianças. Esse contato com múltiplas vozes e tradições enriquece a experiência formativa e promove uma educação mais inclusiva e plural.

Entretanto, para que a contação de histórias cumpra plenamente seu papel, é primordial que ela esteja inserida de forma intencional no planejamento do professor. Não sendo usada apenas para “preencher um tempo” ou “acalmar a turma”, mas é possível contar histórias pensando nos objetivos que podem ser alcançados por meio da narrativa.

O VALOR EMOCIONAL E LÚDICO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

O ato de narrar histórias é a transmissão de uma linguagem lúdica e potente, que tem o intuito de despertar emoções e estimulando a construção de vínculos afetivos no ambiente escolar. Nos momentos de história a criança entra em universos simbólicos que podem dialogar com suas emoções, possibilitando que eles reconheçam e elabore sentimentos, angústias e desejos. Assim podemos dizer que a contação de histórias pode se constituir em momentos, de acolhimento emocional, essencial nos primeiros anos de vida, quando o desenvolvimento afetivo está em processo intenso de estruturação.

Além do mais, nos momentos de histórias a ludicidade se faz presente na sendo uma ferramenta pedagógica primordial. Conforme Kishimoto (2010), o lúdico é parte constitutiva da infância e, quando inserido de forma planejada na prática educativa, amplia as possibilidades de aprendizagem favorecendo a motivação. Quando se conta histórias de forma expressiva, com entonação de vozes diferentes para os personagens, recursos como objetos simbólicos, variações no ritmo isso causa encantamento e engajamento por parte das crianças. o que colabora para uma aprendizagem significativa, uma vez que acaba abrangendo o seu corpo,

mente e o coração.
O convívio com diferentes narrativas contribui para o desenvolvimento de laços afetivos. Quando se vivencia, mesmo que simbolicamente, os sentimentos dos personagens, as crianças se colocam no lugar do outro, entendendo as emoções diversas como tristeza, medo, coragem e solidariedade. É nessa escuta sensível que construímos valores humanos e formamos cidadãos mais conscientes e respeitosos com as diferenças. Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) esclarece o quão importante é a escuta e o acolhimento das diferentes emoções, possibilitando o desenvolvimento da empatia, da cooperação e do respeito com o outro desde os primeiros anos da Educação Infantil (BRASIL, 2017).
Assim, o professor não é apenas um leitor de histórias, mas um mediador que auxilia a criança a nomear o que sente, interpretar símbolos e fazer relações com a sua realidade. A escuta atenta do educador diante das falas e reações das crianças durante e após a contação pode ser uma oportunidade para acolher conflitos internos, perceber necessidades emocionais e estimular o diálogo, a reflexão e o cuidado mútuo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), defende que ofertemos aos nossos alunos uma educação voltada para o desenvolvimento da criança, à formação para a cidadania e os qualificando para uma vida plena (BRASIL, 1996).
Assim, a prática da contação de histórias na Educação Infantil ultrapassa a função meramente recreativa. Ela se configura como uma linguagem pedagógica integral, que une o lúdico ao conhecimento, a emoção à razão, o individual ao coletivo. Cabe ao educador assumir esse papel com consciência, sensibilidade e formação contínua, reconhecendo que cada história contada pode transformar uma escuta em experiência e cada escuta em um gesto de humanidade.
A contação de histórias nos leva a compreender os momentos emocionais e afetivos, tendo um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem oral e das habilidades cognitivas das crianças. Quando as crianças são colocadas em uma posição de poder escutar histórias com regularidade estas são convidadas a ampliar o seu repertório linguístico, conhecem novas estruturas gramaticais, aumentando assim além do seu vocabulário a capacidade de escuta, atenção e memória. O contato com o mundo das histórias exercita a imaginação, o raciocínio lógico e a organização do pensamento, beneficiando a construção de sentidos e significados. O diálogo que acontece nos momentos de história faz com que os pequenos possam também exercitar a argumentação, o pensamento crítico e a criatividade além das competências que são primordiais para sua formação integral.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR COMO MEDIADOR DE NARRATIVAS SIGNIFICATIVAS

É relevante que se reconheça a figura do educador como contador de histórias. Sua preparação, sua paixão pelos livros, seu modo de narrar e interagir com o grupo são elementos importantes para transformar uma criança em um adulto leitor. Quando o professor se envolve verdadeiramente com a história que conta, ele contagia os ouvintes, os fazendo despertar para o prazer pela escuta e pela leitura. Quando se escuta boas histórias, contadas com afeto e criatividade, a criança desenvolve não apenas a linguagem, mas o desejo de se tornar leitora, escritora e criadora de suas próprias narrativas. Oliveira e Junior (2019) enfatizam que,

O professor deve estar preparado com um bom planejamento de aula, em que as atividades possuam fundamento e são criteriosamente escolhidas, portanto, é imprescindível ter o mesmo cuidado na escolha da história que é apresentada aos alunos, pois será a partir dela que novas descobertas e aprendizagens serão feitas. Fica evidente a importância desse momento de preparação, que exige um critério seletivo para a escolha do livro e familiarização com a história que será contada.

Assim, a contação de histórias na prática educativa não é apenas um recurso complementar, mas um verdadeiro eixo estruturante da educação infantil e dos anos iniciais. É através da leitura que a criança se encanta com o mundo das palavras, aprende a se expressar, a imaginar, a sentir e a se conectar com os outros. Em um tempo marcado pela

pressa, pelo excesso de estímulos e pelo empobrecimento das interações, contar histórias é um ato de resistência pedagógica e de cuidado com a infância.

O professor precisa estar preparado para selecionar obras literárias de qualidade, que estejam em sintonia com os direitos de aprendizagem e com os princípios da equidade, da inclusão e da valorização da diversidade, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao afirmar que a Educação Infantil deve garantir experiências que promovam "a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação" (BRASIL, 2017). Essa formação não se limita ao domínio da leitura expressiva, mas exige uma postura investigativa e sensível diante das infâncias.

Segundo Xerez, Fialho, Castro e Marques (2018 p. 19) explicam que,

A ação pedagógica do professor transcende a perspectiva de que o docente formador desenvolve essencialmente atividades técnicas, pois, quando este é concebido como mediador de conhecimentos, capaz de instigar a curiosidade e despertar uma visão holística e crítica da realidade, assume sua real função de educador. De tal modo, seu ofício pode ser legitimado e sua autoridade reconhecida, mesmo com o estreitamento de laços afetivos, posto que o respeito e a admiração são conquistados pela qualidade do seu trabalho.

Então podemos compreender que as práticas de leitura devem ser valorizadas desde cedo, fazer vivências onde a criança crie um elo positivo com os livros e com os diferentes gêneros textuais, favorece o desempenho escolar, para a formação de sujeitos autônomos, criativos e reflexivos. Assim, a leitura abre portas para que as crianças entendam o mundo à sua volta, apreciem outras culturas, desenvolvam sentimentos como a empatia e construa a sua identidade.

A qualidade da contação de histórias está diretamente relacionada à formação do educador, que deve ser entendida para além de ações técnicas, no entanto, é imprescindível que este também se qualifique nos termos culturais, afetivos e políticos. O professor precisa estar preparado para selecionar obras literárias de qualidade, que estejam em sintonia com os direitos de aprendizagem e com os princípios da equidade, da inclusão e da valorização da diversidade. Essa formação não se limita ao domínio da leitura expressiva, além de se exigir uma postura investigativa e sensível diante das infâncias.

Nesse sentido, é fundamental que as instituições de formação inicial e continuada incluam, em seus currículos, momentos de estudo e vivência sobre a literatura infantil, suas linguagens e potências pedagógicas. O educador deve ser incentivado a cultivar o gosto pela leitura, ampliar seu repertório literário e desenvolver habilidades narrativas que contribuam para práticas mais significativas e críticas no cotidiano da sala de aula.

Oliveira e Junior (2019) ainda explicam que, “A leitura desperta sentimentos, emoções, afetividade e na infância também auxilia na estimulação do imaginário, criando uma comparação com as situações vivenciadas, facilitando a compreensão da realidade”, por isso é importante que o educador conheça os interesses, os modos de escuta e os repertórios culturais das crianças com as quais trabalha. Contar histórias não é apenas transmitir uma narrativa pronta, mas dialogar com os saberes e afetos infantis. É preciso criar espaços para que as crianças participem ativamente do processo, opinem, perguntem, reinventem. Dessa forma, o ato de contar histórias torna-se um exercício de escuta atenta, de respeito às múltiplas infâncias e de valorização da diversidade de vozes presentes na escola.

Dessa forma, oportunizar momentos de leitura e de contação de histórias desde a Educação Infantil requer do professor uma conduta sensível e aberta às múltiplas formas de expressão das crianças. Quando entendemos que cada criança traz consigo suas próprias particularidades, sua forma de imaginar e interpretar o mundo, poder transformar o momento da história em uma experiência coletiva, rica em trocas simbólicas. Prestigiar o repertório das crianças e reconhecer a diversidade cultural presente dentro do ambiente escolar oportunizando pontes entre o mundo dos livros e a vida real, faz com que a leitura e as histórias deixem de ser uma prática passiva e passa a ser um território de construção coletiva de sentidos, onde as crianças se veem representa-

das, escutadas e valorizadas como sujeitos de direito e protagonistas de suas aprendizagens.

CONCLUSÃO

O artigo mostrou a importância da contação de histórias na Educação Infantil mostrando como a prática pedagógica, pensada pode ser significativa e necessária para o desenvolvimento integral das crianças é importante que os educadores considerem a literatura infantil e a contação de histórias como importantes recursos para o desenvolvimento leitor de nossas crianças.

Quando a criança é colocada em situações para ouvir e vivenciar histórias, elas desenvolvem habilidades primordiais como uma escuta sensível, a expressão oral, o pensamento crítico e criativo, além de ampliarem o repertório cultural e emocional. Essa prática também oportuniza o fortalecimento de vínculos afetivos, a construção de identidades e a valorização de diferentes culturas e formas de ver o mundo.

Para que essa experiência seja efetivamente formadora, é necessário que os educadores planejem a contação de histórias com intencionalidade pedagógica, escolhendo obras literárias de qualidade, que respeitem a infância e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. O educador, como mediador e contador, deve estar sensibilizado quanto ao seu papel transformador, sendo um facilitador do encontro entre a criança e o universo simbólico da narrativa.

Dessa forma, reafirma-se que a contação de histórias é uma prática ancestral que deve ser ressignificada e valorizada no cotidiano escolar, pois ela alimenta a alma, desperta emoções, ensina valores, estimula a imaginação e contribui de maneira potente para o processo de aprendizagem e formação cidadã das crianças. Promover esse espaço de escuta, encantamento e reflexão é uma das formas mais belas e eficazes de educar na infância.

REFERENCIAS

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 21 abr 2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/diretrizescurriculares-para-a-educacao-infantil. Acesso em: 21 abr 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 abr 2024.

KISHIMOTO, Tizuro Morchida (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 13º edição. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Rosângela; MENDONÇA, Danielle; SAMPAIO, Giuliana. A contação de história como ferramenta didática. Revista de Práticas Pedagógicas, v. 2, n. 2, p. 35–44, jul./dez. 2018. Disponível em: https://fadminas.edu.br/wp-content/uploads/2023/10/3aedicao.pdf#page=5. Acesso em: 21 abr. 2025.

DE OLIVEIRA, Samantha Aniceto, and Claudio Roberto Antunes Scherer Júnior. "A contação de histórias no ensino fundamental: fundamentos e planejamentos." Cadernos da Pedagogia 13.25 (2019).

Xerez, A. S. P., Fialho, L. M. F., Castro, F. M. F. M., & Marques, J. L. do M. (2018). FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE. InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS, 24(47). Recuperado de https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5968

A INTERSECÇÃO ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO SUJEITO SURDO

SIMONE OLIVEIRA MARQUES

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar as relações entre a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a Língua Portuguesa no contexto da educação bilíngue para surdos, destacando os desafios que permeiam o processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos. A investigação adota uma abordagem na revisão bibliográfica de autores que discutem a educação inclusiva, os direitos linguísticos da pessoa surda e os fundamentos da pedagogia bilíngue que articula a Libras como primeira língua e o Português como segunda. Além da literatura especializada, são considerados documentos legais e diretrizes educacionais que sustentam a proposta de educação bilíngue no Brasil, como o Decreto nº 5.626/2005 e a Política Nacional de Educação Especial. Parte-se do entendimento de que o reconhecimento da Libras como primeira língua da pessoa surda é essencial para sua plena inclusão social e educacional, e que o domínio da Língua Portuguesa escrita constitui um instrumento indispensável para o acesso ao conhecimento e à cidadania. Analisa-se, nesse sentido, o papel do professor de Letras com habilitação em Português e Libras, com foco em sua atuação como instrutor linguístico e pedagógico no contexto escolar. Evidencia-se a necessidade de práticas educativas que respeitem as limitações linguísticas e culturais dos estudantes surdos e que promovam o acesso à educação como qualquer outro estudante. Os resultados apontam que, embora haja um avanço na valorização da Libras e na consolidação de políticas públicas voltadas à inclusão, persistem lacunas significativas na formação inicial e continuada dos professores, bem como na efetivação de propostas bilíngues no cotidiano escolar. Conclui-se que o fortalecimento da educação bilíngue para surdos depende do comprometimento tanto da instituição quando do profissional formador, do reconhecimento da necessidade do aluno surdo e da construção de ambientes educacionais inclusivos que respeitem e promovam o direito à diferença.

PALAVRAS-CHAVE: Educação bilíngue. Surdez. Libras. Língua Portuguesa. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A partir da aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu formalmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, o sistema educacional brasileiro passou a ser desafiado a repensar suas práticas de ensino para atender de forma plena os alunos surdos (BRASIL, 2002). Esse marco legal ganhou concretude com o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a aplicação da Libras nos ambientes escolares, estabelecendo a necessidade de formação de professores bilíngues e a oferta de turmas de educação bilíngue para surdos e ouvintes (BRASIL, 2005). Entretanto, a simples existência dessas normas não garante, por si só, a efetividade da inclusão, considerando-se a persistente lacuna na preparação docente e a escassez de materiais e métodos adequados ao contexto bilíngue.

Reconhecer a Libras como primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua pressupõe transformar a sala de aula em um espaço que valorize as individualidades linguísticas e culturais desses alunos. Nesse cenário, o professor de Língua Portuguesa e Libras assume o papel de orientador, responsável por articular conhecimentos e recursos que promovam a aprendizagem significativa de todos os estudantes. A Política Nacional de Educação Especial, estabelecida pelo Decreto nº 10.502/2020, reforça a urgência de ofertar ensino de qualidade, equitativo e inclusivo, mas sinaliza que ainda há desafios quanto à formação inicial e continuada de professores e à infraestrutura escolar (BRASIL, 2020). Diante desse quadro, torna-se fundamental investigar como as práticas pedagógicas bilíngues vêm sendo implementadas na Educação Infantil — etapa de aprendizado em que se consolida a identidade linguística e social dos alunos. Questões centrais norteiam esta pesquisa: Quais estratégias são adotadas para respeitar a diversidade

linguística e cultural dos surdos? E como superar as barreiras do preconceito, falta de recursos e preparo dos profissionais que ainda comprometem a inclusão plena?
Este estudo tem como objetivo analisar a atuação do professor de Português e Libras na Educação Infantil, identificando os desafios enfrentados e como podem melhorar suas práticas. Ao compreender a escola como agente formador de indivíduos críticos e participativos para a sociedade, busca–se oferecer subsídios para o fortalecimento de ambientes bilíngues capazes de assegurar o direito à diferença e o acesso equitativo ao conhecimento.

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO BRASIL: FUNDAMENTOS E LEGISLAÇÃO

A educação bilíngue para surdos no Brasil tem suas raízes em um longo percurso de disputas pela inclusão, que começou com o modelo oralista — voltado à imposição da fala e leitura labial — e só mudou de rumo com a emergência de propostas que reconhecem a Libras como primeira língua dos surdos. O oralismo, que prevaleceu até meados do século XX, ignorava a natureza visual espacial da experiência surda e gerou altas taxas de fracasso escolar e exclusão social (Silva, 2018).

DO ORALISMO AO RECONHECIMENTO DA LIBRAS

Até a década de 1990, predominava a tese de que a surdez deveria ser "superada" pela oralização, reflexo de práticas consolidadas desde a Conferência de Milão (1880). Pesquisadores e ativistas surdos passaram a questionar esse modelo, reivindicando o direito a uma educação centrada na Libras.
Como observa Skliar (1999, p. 42), "o bilinguismo surdo não é apenas inclusão, mas o reconhecimento de uma experiência cultural e linguística autônoma".

MARCOS LEGISLATIVOS E NORMATIVOS

O reconhecimento formal da Libras deu se com a Lei nº 10.436/2002, que a instituiu como meio legal de comunicação e expressão. Em seguida, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou sua aplicação no sistema educacional, exigindo a formação de professores bilíngues e a organização de turmas bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do fundamental. Mais recentemente, o Decreto nº 10.502/2020 instituiu a Política Nacional de Educação Especial, reforçando a oferta de ensino inclusivo e bilíngue para surdos em todo o país (Brasil, 2002; 2005; 2020).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA BILÍNGUE

A pedagogia bilíngue para surdos assenta se em três pilares:
Libras como L1 (primeira língua),
Português escrito como L2 (segunda língua),
Valorização da cultura surda como elemento identitário.
Quadros e Schmiedt (2006, p. 88) afirmam que "a simples tradução de materiais não basta; é preciso criar recursos nativos em Libras, integrados pedagogicamente desde a concepção".
Strobel e Fernandes (2006, p. 15) reforçam que "a efetividade do bilinguismo requer ruptura com práticas monolíngues e a construção de um projeto pedagógico intercultural".

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DILEMAS E LACUNAS

Embora a Lei nº 10.436/2002 determine a oferta de disciplina de Libras em cursos de licenciatura, grande parte dos programas de pedagogia e letras não contempla aprofundamento em cultura surda nem em metodologias bilíngues. Giroto, Martins e Lima (2018, p. 800) identificaram que "as propostas de formação docente ainda carecem de critérios claros para garantir proficiência em Libras e domínio de metodologias bilíngues". Além disso, as iniciativas de formação continuada revelam se rígidas e mecânicas, limitando se ao conteúdo básico e pouco articuladas às necessidades reais do conteúdo bilíngue necessário na educação.

DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO E PERSPECTIVAS FUTURAS

Apesar dos avanços normativos e das bases teóricas consolidadas, a efetivação da educação bilíngue na infantil enfrenta obstáculos práticos:
Falta de materiais didáticos nativos em Libras,

Escassez de intérpretes educacionais qualificados,
Baixa presença de professores surdos na formação docente.
Superar essas barreiras demanda investimento em produção de recursos pedagógicos bilíngues, fortalecimento dos cursos formadores com ênfase em Libras e programas de formação que articulem teoria e prática em contexto escolar real (Silva & Pereira, 2021). Redes de pesquisa em universidades como USP e PUCRS têm se mostrado promissoras ao integrar Libras e Português escrito em currículos verdadeiramente bilíngues.
Em síntese, a constituição legal brasileira vem estabelecendo bases sólidas para a educação bilíngue de surdos, mas sua efetivação ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à produção de materiais e à mudança cultural nas escolas. Superá-los requer transformações intrínsecas nos fundamentos pedagógicos, que valorizem a singularidade linguística dos alunos surdos e promovam práticas verdadeiramente inclusivas, engajamento da comunidade surda e continuidade das pesquisas que dialoguem diretamente com as práticas de sala de aula.

O PAPEL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS E LIBRAS NA INCLUSÃO

A atuação do professor de Português e Libras na educação bilíngue de surdos requer, antes de tudo, habilidades linguísticas robustas em ambas as línguas e sensibilidade cultural para mediar as interações em sala de aula (Silva; Pereira, 2003). Além da proficiência técnica em Libras, é fundamental que o docente reconheça as variações regionais e as normas gramaticais próprias da língua visual-espacial, validando a identidade surda de seus alunos. Simultaneamente, deve desenvolver estratégias para tornar o Português escrito acessível, compreendendo os processos cognitivos específicos da criança surda na aprendizagem da leitura e da escrita (Strobel, 2009).
Além disso, o professor de Português e Libras deve atuar como pesquisador-praticante e mediador entre os alunos surdos e ouvintes, avaliando continuamente seus métodos por meio de reflexões baseados no registro de observações em sala de aula e, ao mesmo tempo, promovendo o aprendizado de Libras entre os alunos ouvintes para que todos interajam de forma efetiva. Isso implica elaborar indicadores de sucesso específicos para alunos surdos — como fluência gestual em Libras, progressão na compreensão de textos bilíngues e engajamento em atividades colaborativas — e, paralelamente, planejar atividades em duplas ou grupos mistos nas quais os alunos ouvintes aprendam sinais básicos e ajudem a reforçar o repertório gestual dos colegas surdos. Ao documentar as práticas que obtiveram sucesso, compartilhar resultados em comunidades de prática e ajustar seus planos de aula com base em dados concretos, o docente não só fortalece sua própria atuação no ambiente escolar como também cultiva uma cultura escolar de inovação, empatia e melhoria contínua, em que surdos e ouvintes constroem conhecimento juntos e validam mutuamente suas identidades culturais.

LINGUÍSTICAS E CULTURAIS

O professor bilíngue atua como mediador cultural, construindo pontes entre dois universos comunicativos. Para tanto, precisa não apenas traduzir conteúdos, mas adaptar conceitos e práticas pedagógicas à lógica da Libras, articulando sinais com contextos e significados culturais (Quadros; Schmiedt, 2006). O domínio dessas competências possibilita ao docente criar um ambiente de sala de aula onde a diferença linguística é valorizada como fator de enriquecimento cultural e social coletivo.
Além disso, é essencial que o professor incentive o contato e a familiaridade dos alunos ouvintes com a Libras, promovendo atividades colaborativas e práticas interativas que favoreçam a comunicação entre todos os estudantes. Ao integrar a Libras no cotidiano escolar como uma língua de convivência e não apenas de tradução, o docente contribui para a formação de uma cultura inclusiva, em que a identidade surda é respeitada e os vínculos sociais são fortalecidos por meio da linguagem compartilhada.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E RECURSOS DIDÁTICOS

A mediação pedagógica exige a seleção e o design de materiais bilíngues que respeitem a estrutura visual-espacial da Libras e

a linearidade do Português escrito (Giroto; Martins; Lima, 2018). Vídeos em Libras com legendas em Português, glossários visuais e textos bilíngues são recursos essenciais para evitar traduções literais que distorçam o sentido. Professores inovadores muitas vezes produzem seus próprios materiais – esquemas gestuais, ilustrações e sinais específicos para conteúdos curriculares – fortalecendo a autonomia do aluno surdo no processo de aprendizagem (Vieira, 2017).

PRÁTICAS COLABORATIVAS E AVALIAÇÃO

A promoção de atividades colaborativas, em que alunos surdos e ouvintes trabalham juntos em projetos e tarefas, estimula o respeito mútuo e a troca de saberes (Prado; Silva, 2021). Nessas dinâmicas, o professor bilíngue assume o papel de facilitador, orientando a comunicação e assegurando que todos se expressem tanto em Libras quanto em Português escrito. A avaliação também deve ser diversificada, contemplando produções em Libras, portfólios visuais e textos escritos, de modo a refletir as múltiplas formas de expressão dos alunos (Silva, 2018).

FORMAÇÃO CONTINUADA E APOIO INSTITUCIONAL

Embora a legislação preveja formação em Libras para os docentes, muitos programas de curso limitam-se ao básico, sem aprofundar metodologias bilíngues ou estudos de cultura surda (Soares, 2013). A formação continuada, quando oferecida, costuma ser pontual e desconexa da realidade escolar, deixando o professor sem o suporte necessário para lidar com desafios concretos (Giroto; Martins; Lima, 2018). Iniciativas de sucesso, como oficinas práticas em universidades e mentorias entre professores surdos e ouvintes, demonstram que o fortalecimento de redes de apoio acadêmico e a junção da teoria e prática são caminhos promissores para consolidar competências e incentivar a inovação pedagógica (Strobel; Fernandes, 2006).

Além disso, a ausência de políticas institucionais efetivas voltadas para a formação continua contribui para a sensação de desolamento do professor frente às demandas da educação inclusiva. Muitas escolas carecem de espaços de escuta, de diálogo e de acompanhamento técnico especializado que permita aos docentes refletirem sobre suas práticas, aperfeiçoarem suas estratégias e desenvolverem metodologias alinhadas aos princípios da educação bilíngue e necessidades dos alunos. Nesse contexto, a atuação de intérpretes de Libras, assessorias pedagógicas especializadas e o incentivo à participação dos docentes em comunidades de prática se revelam fundamentais para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A efetivação do modelo bilíngue na Educação Infantil exige mais do que a presença pontual da Libras em algumas atividades isoladas; ela demanda uma reformulação das práticas pedagógicas, de recursos didáticos, de formação de pessoal e da própria concepção de infância surda (Quadros; Schmiedt, 2006). Para que esse modelo se concretize, é fundamental que a Libras seja reconhecida não apenas como uma ferramenta de apoio, mas como a língua de instrução e interação cotidiana no ambiente escolar. Isso implica que todas as atividades — sejam elas lúdicas, pedagógicas ou de cuidado — estejam mediadas pela Libras, proporcionando às crianças surdas acesso pleno ao conhecimento, à cultura e às experiências significativas desde os primeiros anos.

Além disso, a construção de um ambiente visualmente acessível é indispensável, o que exige adaptações nos materiais, nos espaços e nas estratégias comunicativas. A ausência de profissionais qualificados, tanto em Libras quanto nas práticas bilíngues, ainda constitui um obstáculo significativo. Por outro lado, experiências que integram propostas visuais, narrativas em Libras e interações que valorizam a cultura surda têm demonstrado resultados positivos no desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. Essas iniciativas evidenciam que, quando há compromisso institucional aliado a práticas pedagógicas sensíveis às especificidades da infância surda, é possível construir caminhos mais inclusivos, potentes e transformadores

ESCASSEZ DE MATERIAIS NATIVOS EM LIBRAS

A maior parte dos materiais didáticos destinados à Educação Infantil surge original-

mente em Português escrito, sendo posteriormente traduzida de forma improvisada para Libras. Essa prática desconsidera a estrutura visual espacial da língua de sinais, resultando em conteúdos truncados e pouco significativos para as crianças surdas (Quadros; Schmiedt, 2006).

Sem recursos produzidos "de dentro" da Libras — como livros infantis em vídeo, glossários gestuais e narrativas visuais —, o surdo fica submetido a uma cadeia de mediações pouco autênticas, que fragilizam o processo de construção de conhecimento e de identidade linguística (Silva, 2018).

A ausência de materiais nativos em Libras restringe não apenas o acesso das crianças surdas ao conhecimento, mas também limita o potencial inclusivo da sala de aula como um todo. Recursos pedagógicos desenvolvidos originalmente em Libras — como histórias infantis sinalizadas, jogos visuais interativos e animações com dublagem em Libras e legendas — favorecem o engajamento de todos os alunos, promovendo uma aprendizagem mais visual, acessível e multimodal. Ao incluir a Libras como linguagem presente e viva nos materiais didáticos, cria-se um ambiente escolar onde a diferença linguística é compreendida como uma riqueza cultural compartilhada, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais empática, cooperativa e equitativa.

FALTA DE INTÉRPRETES EDUCACIONAIS QUALIFICADOS

Na Educação Infantil, o intérprete educacional deve ir além da simples tradução palavra a palavra, participando ativamente da mediação de significados e do desenvolvimento comunicativo da criança (Silva, 2018). Todavia, muitos profissionais carecem de formação específica em métodos lúdicos e infantis, o que leva a interações rígidas e pouco adaptadas às necessidades de um aluno em fase de consolidação da linguagem (Silva; Pereira, 2003).

Além disso, a consolidação de práticas interdisciplinares, que integrem intérpretes educacionais em projetos feito em planejamento e parceira com professores de sala, tem se mostrado muito eficiente para aprimorar a qualidade da mediação do aluno e professor através do interprete. Esses que participam de reuniões pedagógicas, ajudam a adaptar metodologias de avaliação e colaboram na elaboração de roteiros de aula em Libras, o que estreita o diálogo entre os saberes linguísticos e os objetivos curriculares. Ao atuar junto à equipe escolar, o intérprete educacional deixa de ser um apenas um transmissor de mensagens e passa a ser um agente ativo na construção de ambientes inclusivos e educação do aluno surdo, contribuindo para a formação de turmas mais coesas e estimulando a participação plena das crianças surdas no processo de aprendizagem.

CARÊNCIA DE MODELOS LINGUÍSTICOS SURDOS

A presença de professores surdos ou tutores linguísticos que utilizem Libras de forma natural é fundamental para que a criança surda tenha acesso a modelos autênticos de aquisição da língua (Strobel; Fernandes, 2006). A ausência desses modelos retarda o desenvolvimento espontâneo da Libras e dificulta a construção de uma comunidade de fala visual gestual desde a primeira infância. É crucial reconhecer que a convivência regular com modelos linguísticos surdos — sejam professores surdos, tutores ou colegas fluentes em Libras — potencializa a naturalização da língua de sinais. Quando a criança surda observa e interage com usuários nativos da Libras em situações cotidianas, ela assimila gramática visual espacial de forma intuitiva, desenvolvendo maior fluência e segurança comunicativa. Em contrapartida, a escassez desses modelos resulta em práticas de ensino que dependem excessivamente de traduções orais ou manuais improvisados e pouco precisos, fragilizando o processo de aquisição e limitando a identificação do aluno surdo com sua comunidade linguística.

FORMAÇÃO DOCENTE E CAPACITAÇÃO CONTINUADA

Embora a legislação determine o ensino da Libras nos cursos de licenciatura, a maioria das grades curriculares oferece apenas o básico de vocabulário e estrutura gramatical, sem abordar metodologias bilíngues ou práticas pedagógicas inclusivas (Giroto; Martins; Lima, 2018). A falta de programas de formação continuada — articulados com a realida-

de das salas bilíngues — deixa o professor sem as estratégias necessárias para inovar e produzir seus próprios materiais.

BOAS PRÁTICAS E PERSPECTIVAS

Em algumas escolas bilíngues pioneiras, laboratórios de Libras têm possibilitado a produção colaborativa de vídeos, jogos gestuais e animações que respeitam a estrutura visual-espacial da língua de sinais, promovendo maior engajamento e compreensão por parte das crianças surdas (Prado; Silva, 2021). Tais práticas não beneficiam apenas os estudantes surdos, mas também ampliam o repertório comunicativo dos alunos ouvintes, que passam a interagir em uma linguagem visual e corporal, desenvolvendo empatia, criatividade e habilidades expressivas. A inclusão de atividades artísticas, musicais e dramáticas em Libras reforça essa interação mútua, favorecendo um ambiente escolar mais colaborativo, acessível e sensível à diversidade linguística.

ARTICULAÇÃO MULTISSETORIAL E O PAPEL DO INES

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) tem se destacado pela oferta de cursos de Libras para familiares e educadores, pela produção de materiais bilíngues e por pesquisas aplicadas à Educação Infantil (INES, 2021). A parceria entre secretarias de educação, universidades e centros de referência em surdez é essencial para expandir a distribuição desses recursos e para a capacitação em larga escala de profissionais, fortalecendo a rede de apoio ao ensino bilíngue.

Em síntese, a consolidação da Educação Infantil bilíngue para surdos requer investimentos coordenados em materiais nativos, formação de intérpretes e de professores, bem como a promoção de ambientes de referência surda. Somente assim será possível superar a histórica exclusão e construir práticas pedagógicas que legitimem a Libras como direito primordial e caminho para o desenvolvimento pleno das crianças surdas.

CONCLUSÃO

A construção de uma educação bilíngue para surdos no Brasil avança sobre bases legais, todavia enfrenta desafios práticos que comprometem sua efetividade. A simples existência desses marcos não garante o acesso pleno à educação de qualidade; é preciso que as normas se traduzam em práticas pedagógicas, materiais e formações que reflitam a natureza visual espacial da Libras e valorizem a cultura surda.

Fica claro que o papel do professor de Português e Libras é central nesse processo. Para atuar como mediador linguístico e cultural, ele deve reunir competências em Libras e no Português escrito, sensibilidade ao desenvolvimento cognitivo da criança surda e domínio de métodos bilingues. Sua função vai além de apenas transmitir o conteúdo: é um agente de inclusão que articula saberes, reconhece a diferença como direito e constrói pontes entre dois universos comunicativos.

Ainda assim, este trabalho evidenciou que a formação inicial e continuada dos docentes não está no nível necessário. Muitos cursos oferecem apenas um contato superficial com a Libras, sem aprofundar práticas pedagógicas bilíngues ou abrir espaço para o aprofundamento do assunto. A escassez de pesquisas que articulem teoria e prática, especialmente na Educação Infantil, reforça a urgência de currículos de licenciatura e de programas de extensão voltados à realidade das salas bilíngues.

Além disso, foram apontados três que exigem ação imediata:

Materiais nativos em Libras: a maioria dos recursos é traduzida improvisadamente, dificultando a educação da criança surda

Intérpretes educacionais qualificados: sua formação ainda não contempla métodos lúdico infantis, resultando em mediações pouco precisas.

Modelos linguísticos surdos: a falta de professores surdos ou tutores nativos priva o aluno de referências no seu desenvolvimento natural da Libras

Em contrapartida, experiências bem sucedidas — laboratórios de Libras em escolas bilíngues, produção colaborativa de vídeos infantis em Libras e comunidades de prática apoiadas pelo INES — mostram que é possível avançar no ambiente real. Essas iniciativas reforçam a importância de articular instituições de ensino, secretarias, universidades e famílias na criação de redes de apoio e compartilhamento de recursos.

Para além da sistematização dos desafios, é fundamental apontar caminhos de superação:

Financiamento público e parcerias para produção de materiais nativos (livros em Libras, glossários visuais, animações).

Políticas de formação docente que integrem estágios em salas bilíngues, mentorias cruzadas e certificações de proficiência em Libras.

Incentivo à pesquisa aplicada em escolas, envolvendo professores surdos em projetos de extensão universitária.

Formação de comunidades de prática e portais colaborativos, onde docentes compartilhem planos de aula, vídeos e avaliações bilíngues.

Assim, afirmar que a educação bilíngue para surdos é um direito não basta: é preciso traduzi la em ação concreta. Reafirma se que escolas bilíngues infantis, políticas públicas articuladas e uma comunidade educacional capacitada têm o potencial de construir, desde os primeiros anos, ambientes onde a diferença linguística e cultural seja celebrada e não tolerada. O desafio, portanto, é permanente: caminhar para uma educação que reconheça a Libras como primeira língua e o Português escrito como segunda, garantindo a cada aluno surdo não apenas acesso, mas pertencimento e protagonismo em seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098/2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 set. 2020.

GARBE, Douglas de Souza. Acessibilidade às pessoas com deficiência física e a convenção internacional de Nova Iorque. Revista Unifebe, Balneário Camboriú, v. 10, p. 95–104, jan./jun. 2012.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LIMA, Jéssica Mariane Rodrigues de. Formação de professores para a educação bilíngue de surdos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Revista on line de Política e Gestão Educacional, v. 22, n. 2, supl., p. 794–809, 2018.

PRADO, Deyvson M.; SILVA, Ana C. Práticas pedagógicas inclusivas: um estudo de caso no Instituto Federal de Brasília. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, n. 1, p. 45–60, 2021.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Maria Teresa Eglér. A educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Aline B. P.; PEREIRA, Mônica C. C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 19, n. 2, p. 173–176, 2003.

SILVA, Deyvson Gomes da; PEREIRA, Mônica Cristina. Professores surdos na educação infantil: possibilidades para a construção da identidade surda. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 27, p. 599–616, 2021.

SILVA, Simone Rocha da. A atuação do intérprete educacional na educação infantil: desafios e possibilidades. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, n. 4, p. 505–520, 2018.

SOARES, Rúbem da Silva. Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

STROBEL, Karin. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Mediação, 2009.

STROBEL, Karin; FERNANDES, Eloir. Identidade surda e educação bilíngue: o espaço da diferença. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos: diferentes pers-

pectivas em debate. Porto Alegre: Mediação, 1999.
VIEIRA, Claudia Regina. Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
VIEIRA, Maria Fernanda. Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: o ensino de Libras como primeira língua. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos.

RESUMO
O presente artigo busca analisar o papel da família no acompanhamento da vida escolar da criança, discutindo sua relevância para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante. A reflexão fundamenta-se em aportes teóricos que destacam a corresponsabilidade entre família e escola, compreendendo que o processo educativo não se restringe ao espaço formal da instituição, mas depende da interação entre diferentes contextos sociais. A pesquisa enfatiza que a presença ativa da família no cotidiano escolar potencializa a aprendizagem, contribui para a autoestima da criança e favorece sua socialização. Ao mesmo tempo, ressalta- se que a ausência desse acompanhamento pode acarretar dificuldades acadêmicas, desmotivação e maior risco de evasão escolar. Diante disso, defende-se a necessidade de fortalecimento dos vínculos entre escola e família, como condição essencial para a promoção de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Família; Escola; Acompanhamento; Aprendizagem; Infância.

ABSTRACT
This article discusses the role of the family in monitoring children's school life, emphasizing its importance as a shared responsibility between the family and the school in the educational process. Based on theoretical references, the study highlights how family participation contributes to children's academic, emotional, and social development, strengthening their autonomy, motivation, and self-confidence. It also analyzes the challenges faced in establishing this partnership, particularly in contexts of social vulnerability, and points out the need for schools to adopt strategies that promote dialogue, inclusion, and collaboration with families. The research concludes that the consolidation of this partnership is essential for ensuring the right to education and for building a more human, democratic, and transformative educational environment.

Keywords: Family. Education. School life. Child development. Partnership.

1. INTRODUÇÃO

A educação é um processo social complexo que se constrói por meio da interação entre diferentes instâncias formativas, entre as quais a família ocupa lugar central. Antes mesmo do ingresso escolar, a criança já vivencia experiências educativas no ambiente doméstico, onde aprende valores, normas, hábitos e formas de convivência que servirão de base para sua formação cognitiva, social e afetiva (Arroyo, 2013). Nesse sentido, a escola não pode ser concebida como um espaço isolado de aprendizagem, mas como uma instituição que dialoga com a família e a comunidade em um processo de corresponsabilidade pela formação integral do sujeito.
No contexto brasileiro, a importância dessa parceria está assegurada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelecem a educação como dever compartilhado entre Estado e família. Tal determinação reforça a necessidade de compreender que a qualidade da educação básica depende não apenas das práticas escolares, mas também do envolvimento efetivo dos responsáveis na trajetória educacional das crianças.
Pesquisas demonstram que a participação ativa da família está diretamente associada ao melhor desempenho acadêmico, ao fortalecimento da autoestima e ao desenvolvimento de competências socioemocionais (Parolin, 2005; Dessen & Polonia, 2007; Oliveira & Marinho, 2016). Crianças que recebem incentivo e acompanhamento familiar sentem-se mais motivadas a aprender e apresentam maior capacidade de enfrentar desafios escolares, enquanto a ausência dessa presença pode levar à desmotivação, à indisciplina e até à evasão.
Diante dessa realidade, este artigo tem como objetivo discutir o papel da família no

acompanhamento da vida escolar da criança, analisando seus fundamentos teóricos, as práticas de acompanhamento possíveis e os desafios que permeiam essa relação. Busca-se, ainda, destacar a importância da articulação entre família e escola como condição indispensável para a promoção de uma educação de qualidade, democrática e voltada para o desenvolvimento integral da criança.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. FAMÍLIA E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A família constitui-se como a primeira instância de socialização e aprendizagem da criança, exercendo influência decisiva sobre sua formação cognitiva, afetiva e social. Muito antes do ingresso na escola, é no seio familiar que a criança aprende normas, valores, crenças e modos de interação, que servirão de base para sua inserção no contexto escolar e comunitário (Arroyo, 2013). Nesse sentido, a família não pode ser compreendida apenas como um espaço privado, mas como uma instituição social historicamente construída, com responsabilidades educativas compartilhadas com a escola e a sociedade.

Bronfenbrenner (1996), ao propor a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, defende que o desenvolvimento da criança ocorre em múltiplos sistemas interdependentes, nos quais família e escola ocupam posição central. O autor destaca que quando esses sistemas se articulam de maneira harmônica, o processo educativo é fortalecido; ao contrário, quando há desarticulação, a aprendizagem pode ser prejudicada.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1998) ressalta que a aprendizagem e o desenvolvimento humano são mediados pelas interações sociais. Nesse contexto, a família é o primeiro mediador cultural, responsável por introduzir a criança nas práticas sociais e linguísticas que sustentarão seu percurso escolar. Assim, a ausência de estímulos familiares adequados pode comprometer o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a linguagem, a atenção e a capacidade de cooperação.

Dessen e Polonia (2007) reforçam que a relação entre família e escola deve ser entendida como complementaridade. A família fornece a base afetiva e motivacional que sustenta o aprendizado, enquanto a escola sistematiza o conhecimento e amplia horizontes culturais. A integração entre ambas não é apenas desejável, mas necessária para o desenvolvimento pleno do estudante.

Nesse sentido, Bisinoto (2012) argumenta que a família desempenha um papel insubstituível na formação da autonomia, da autoestima e do senso de responsabilidade da criança. A participação efetiva no processo educativo não se limita a tarefas pontuais, como comparecer a reuniões ou supervisionar deveres de casa, mas envolve a construção de uma postura de valorização do saber, incentivo ao esforço e diálogo constante sobre a experiência escolar.

Portanto, compreender os fundamentos teóricos da relação entre família e educação é reconhecer que o processo formativo da criança ultrapassa os muros da escola. A articulação entre esses dois contextos deve ser pensada como uma rede de apoio, na qual a família atua como base emocional e social, enquanto a escola cumpre a função de mediação pedagógica e cultural. Quando integradas, ambas potencializam as condições para que a criança se desenvolva de forma integral, crítica e cidadã.

2.2. O ACOMPANHAMENTO DA VIDA ESCOLAR DA CRIANÇA

O acompanhamento da vida escolar da criança constitui um dos aspectos mais relevantes para a efetividade do processo educativo. Mais do que verificar notas ou conferir tarefas, acompanhar significa participar ativamente do percurso formativo, estabelecendo um vínculo de corresponsabilidade entre família e escola. Essa participação envolve tanto o apoio às práticas pedagógicas quanto o cuidado com as dimensões emocionais, sociais e culturais que permeiam a experiência escolar da criança.

De acordo com Parolin (2005), o envolvimento familiar contribui para que a criança de-

senvolva maior segurança, motivação e capacidade de enfrentar os desafios escolares. O autor reforça que a valorização da educação pela família transmite à criança a percepção de que o conhecimento é um bem significativo, o que se reflete diretamente em sua postura diante da escola.

Nesse mesmo sentido, Oliveira e Marinho (2016) observam que crianças cujos responsáveis se mostram presentes em sua trajetória acadêmica apresentam níveis mais elevados de autoestima, maior engajamento com as atividades escolares e menor propensão à indisciplina.

O acompanhamento, no entanto, não se resume a práticas pontuais, mas requer constância e diálogo. Algumas atitudes se destacam nesse processo: Construção de rotinas de estudo: criar espaços e horários adequados para a realização das tarefas escolares, estimulando organização, disciplina e autonomia. Participação no cotidiano escolar: comparecer a reuniões, eventos e encontros pedagógicos, favorecendo a aproximação entre família e escola; diálogo sobre a experiência escolar: ouvir a criança, valorizar suas conquistas e acolher suas dificuldades, estimulando confiança e interesse pelo aprendizado; promoção de

estímulos culturais: oferecer acesso a livros, atividades artísticas, brincadeiras educativas e experiências culturais, ampliando o repertório da criança; apoio afetivo e socioemocional: reforçar a autoconfiança, encorajar diante dos obstáculos e celebrar progressos, mesmo que pequenos.

É fundamental, contudo, distinguir acompanhamento de práticas de cobrança excessiva. Conforme destaca Bisinoto (2012), a superproteção ou a pressão exagerada por resultados pode gerar sentimentos de ansiedade e frustração, prejudicando o desenvolvimento integral. O acompanhamento saudável deve equilibrar incentivo e autonomia, de modo que a criança perceba a família como suporte e não como fonte de pressão.

Além disso, é necessário compreender que a escola e a família não atuam em esferas isoladas, mas formam um sistema de interação recíproca. Dessen e Polonia (2007) argumentam que a educação ocorre em uma rede de contextos interdependentes, sendo o sucesso escolar ampliado quando há sintonia entre família e instituição de ensino. Assim, o acompanhamento da vida escolar deve ser visto como prática coletiva e partilhada, na qual a comunicação entre professores e responsáveis desempenha papel fundamental.

Portanto, acompanhar a vida escolar da criança é reconhecer a educação como direito e responsabilidade compartilhada. Trata-se de investir não apenas na aprendizagem formal, mas também no desenvolvimento humano integral, fortalecendo a criança em sua capacidade de aprender, conviver e transformar a realidade na qual está inserida.

2.3. DESAFIOS DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Embora a relevância do acompanhamento familiar seja amplamente reconhecida, diversos fatores ainda dificultam essa participação. Entre os principais desafios, destacam-se: Jornadas extensas de trabalho, que reduzem o tempo disponível para o acompanhamento das atividades escolares; baixo nível de escolarização dos responsáveis, o que gera insegurança sobre como ajudar os filhos; falta de diálogo com a escola, que muitas vezes adota uma postura distante ou burocrática em relação à participação das famílias; desigualdades sociais, que limitam o acesso a recursos materiais e culturais que poderiam enriquecer o processo de aprendizagem.

Segundo Bisinoto (2012), a ausência de acompanhamento pode resultar em desinteresse pela escola, baixo rendimento e maior vulnerabilidade à evasão. Entretanto, é fundamental compreender que a falta de participação familiar não está necessariamente ligada à desvalorização da educação, mas, muitas vezes, a condições sociais que dificultam esse engajamento.

2.4. POSSIBILIDADES DE FORTALECIMENTO DESSA PARCERIA.

O fortalecimento da parceria entre família

e escola constitui um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das condições essenciais para a efetivação de uma educação de qualidade. Embora a legislação brasileira já reconheça a corresponsabilidade dessas duas instituições no processo educativo, muitas vezes essa relação ainda se mostra fragilizada por fatores como a falta de tempo dos responsáveis, a ausência de canais de comunicação eficientes ou a compreensão equivocada de que a educação é responsabilidade exclusiva da escola.

Para superar tais obstáculos, torna-se necessário investir em práticas que ampliem o diálogo, a cooperação e o engajamento da comunidade escolar como um todo. Entre as possibilidades de fortalecimento dessa parceria, destacam-se: Comunicação dialógica e transparente.

O primeiro passo para o fortalecimento da parceria é estabelecer canais de comunicação claros, frequentes e acessíveis. A escola deve ir além das reuniões tradicionais e buscar estratégias diversificadas, como plataformas digitais, aplicativos de mensagens, bilhetes informativos e encontros individuais, de modo a garantir que a família esteja sempre informada sobre o desenvolvimento da criança. De acordo com Dessen e Polonia (2007), a comunicação eficaz é a base para a construção de vínculos de confiança e para o alinhamento de expectativas entre escola e responsáveis.

O segundo passo é o envolvimento da família no cotidiano escolar, possibilitar que a família participe ativamente do cotidiano escolar, não apenas em reuniões formais, mas também em atividades pedagógicas, projetos interdisciplinares, feiras culturais, oficinas e eventos comunitários. Essa aproximação amplia o sentimento de pertencimento e demonstra à criança que sua trajetória educacional é reconhecida e valorizada tanto pela escola quanto pelos responsáveis (Parolin, 2005).

Outro aspecto relevante é possibilitar que a família participe ativamente do cotidiano escolar, não apenas em reuniões formais, mas também em atividades pedagógicas, projetos interdisciplinares, feiras culturais, oficinas e eventos comunitários. Essa aproximação amplia o sentimento de pertencimento e demonstra à criança que sua trajetória educacional é reconhecida e valorizada tanto pela escola quanto pelos responsáveis (Parolin, 2005).

E possibilitar a Formação e orientação para os responsáveis Nem sempre a ausência da família decorre de desinteresse; muitas vezes, está relacionada à falta de compreensão sobre como acompanhar adequadamente o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a escola pode promover momentos formativos voltados para pais e responsáveis, com palestras, rodas de conversa e oficinas sobre práticas educativas, uso saudável das tecnologias e apoio à aprendizagem em casa. Essa estratégia contribui para fortalecer a consciência de que a educação é um processo compartilhado e contínuo (Oliveira & Marinho, 2016).

Criação de espaços de escuta e corresponsabilidade Nem sempre a ausência da família decorre de desinteresse; muitas vezes, está relacionada à falta de compreensão sobre como acompanhar adequadamente o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a escola pode promover momentos formativos voltados para pais e responsáveis, com palestras, rodas de conversa e oficinas sobre práticas educativas, uso saudável das tecnologias e apoio à aprendizagem em casa. Essa estratégia contribui para fortalecer a consciência de que a educação é um processo compartilhado e contínuo (Oliveira & Marinho, 2016).

Dessa forma, o fortalecimento da parceria entre família e escola requer estratégias integradas, que promovam não apenas a informação, mas também a participação efetiva e o diálogo constante. Quando ambas as partes se comprometem de forma colaborativa, cria-se uma rede de apoio capaz de potencializar o desenvolvimento integral da criança, garantindo-lhe melhores condições de aprendizagem, socialização e cidadania.

3. CONCLUSÃO

O presente estudo evidenciou que a família exerce papel insubstituível no acompanhamento da vida escolar da criança, sendo corresponsável, junto à escola, pela formação integral do sujeito. Esse acompanhamento

não se reduz a práticas

burocráticas ou ao controle do rendimento, mas abrange atitudes de cuidado, diálogo, estímulo e valorização do processo educativo. A criança que se sente apoiada e reconhecida em sua trajetória escolar tende a desenvolver maior motivação, confiança e autonomia, o que se reflete positivamente em seu desempenho acadêmico e em suas relações sociais.

Entretanto, constatou-se que essa relação enfrenta desafios significativos, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social, onde fatores como jornadas de trabalho extensas, desigualdades de acesso a bens culturais e baixa escolarização dos responsáveis dificultam a presença da família na vida escolar. Nesse sentido, é fundamental compreender que a ausência de acompanhamento não decorre, necessariamente, de negligência, mas muitas vezes de barreiras estruturais que precisam ser enfrentadas por meio de políticas públicas eficazes e práticas escolares inclusivas.

Cabe às instituições de ensino, portanto, adotar uma postura proativa e acolhedora, reconhecendo a diversidade das famílias e criando estratégias de aproximação que favoreçam a corresponsabilidade. A escola que se abre ao diálogo e estabelece parcerias sólidas com os responsáveis amplia suas possibilidades de atuação, transformando-se em um espaço de construção coletiva do conhecimento e de promoção de cidadania.

Assim, pode-se afirmar que o fortalecimento do vínculo entre família e escola não deve ser visto como um ideal distante, mas como uma exigência urgente para a efetivação do direito à educação. A construção dessa parceria é condição indispensável para formar crianças mais críticas, criativas e preparadas para os desafios da sociedade contemporânea. Nesse processo, família e escola se complementam, reafirmando que educar é uma tarefa coletiva, capaz de unir esforços em prol de uma educação mais humana, democrática e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BISINOTO, C. Família e escola: uma parceria necessária. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paideia, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, M. A.; MARINHO, R. M. A importância da participação da família na vida escolar da criança. Revista Educação em Foco, v. 21, n. 2, p. 45-58, 2016.

PAROLIN, Maria Inês. Família e escola: construindo caminhos. Petrópolis: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: INOVAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

SONIA ALVES SALGADO

RESUMO
A inovação na docência universitária é essencial para formar profissionais críticos e autônomos, exigindo metodologias ativas, uso de tecnologias e capacitação docente, apesar dos desafios estruturais e resistência à mudança. O objetivo desta pesquisa é analisar os desafios e as possibilidades da inovação na docência universitária, explorando práticas pedagógicas que promovam um ensino mais dinâmico, interativo e alinhado às demandas contemporâneas, tendo para tal a realização dessa pesquisa com base na análise bibliográfica de 09 artigos científicos. Sendo que a docência no ensino superior exige mais do que domínio técnico, demandando formação pedagógica contínua, inovação metodológica e um equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão para promover uma educação crítica, dinâmica e socialmente relevante, podemos então concluir que a docência no ensino superior está em transformação, enfrentando desafios como a falta de formação pedagógica dos docentes, mas também sendo impulsionada por novas metodologias, tecnologias e a busca por um ensino mais dinâmico, crítico e conectado com as demandas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Inovação pedagógica, pedagogia universitária, prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior tem passado por profundas transformações nas últimas décadas, impulsionadas pelas mudanças nas demandas do mercado de trabalho, pelos avanços tecnológicos e pelas novas concepções pedagógicas que valorizam o protagonismo do estudante. O papel do professor universitário, antes centrado na transmissão de conteúdos, precisa ser ressignificado para atender às exigências de um mundo cada vez mais dinâmico e interconectado. Nesse cenário, a inovação e a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas tornam-se fundamentais para garantir um ensino significativo, capaz de formar profissionais críticos, autônomos e preparados para os desafios contemporâneos.

A necessidade de inovação na docência universitária se torna ainda mais evidente diante da diversidade de perfis dos alunos e da crescente utilização de tecnologias no ambiente acadêmico ensino tradicional, baseado em aulas expositivas e na passividade do estudante, tem sido gradativamente substituído por abordagens ativas, que promovem maior interação, participação e engajamento dos alunos. Metodologias como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), sala de aula invertida e gamificação são algumas das estratégias que têm sido adotadas para tornar o processo educacional mais dinâmico e alinhado às necessidades do século XXI. Entretanto, a implementação dessas inovações pedagógicas enfrenta desafios significativos. Um dos principais entraves é a formação docente, uma vez que muitos professores universitários não possuem preparação específica em pedagogia e metodologia do ensino superior. Grande parte dos docentes ingressa na carreira acadêmica a partir de sua formação técnica e científica, sem receber orientações sobre práticas didáticas inovadoras. Além disso, fatores estruturais, como currículos rígidos, excesso de carga horária e resistência a mudanças, dificultam a adoção de novas abordagens de ensino.

Outro aspecto relevante é a necessidade de adaptação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação superior. A pandemia da COVID-19 acelerou a digitalização do ensino e evidenciou tanto as potencialidades quanto as limitações do ensino remoto e híbrido. Nesse sentido, os professores universitários enfrentam o desafio de integrar essas ferramentas de forma eficaz, garantindo a qualidade da aprendizagem e evitando que a tecnologia seja apenas um recurso complementar sem impacto real no processo educacional.

Além das dificuldades, há também grandes perspectivas para a docência no ensino superior. A valorização de práticas interdisciplinares, o incentivo à pesquisa e à extensão

universitária e a promoção de uma educação mais inclusiva são caminhos promissores para a evolução do ensino superior. O desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, por meio de capacitações e formação pedagógica, pode contribuir para a construção de um ambiente acadêmico mais inovador e alinhado às transformações sociais e tecnológicas.

Dessa forma, este estudo propõe uma reflexão sobre os desafios e as possibilidades da inovação na docência universitária, analisando práticas pedagógicas que possam favorecer a construção de um ensino mais dinâmico, interativo e significativo. Ao compreender e enfrentar os desafios impostos pela contemporaneidade, os professores poderão desempenhar um papel ainda mais relevante na formação de profissionais preparados para atuar em um mundo em constante evolução.

DESENVOLVIMENTO

A docência no ensino superior exige não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades pedagógicas e reflexivas que muitas vezes não são contempladas na formação acadêmica inicial. A universidade, tradicionalmente voltada para a excelência científica, tem negligenciado o ensino, relegando-o a segundo plano. Nesse contexto, Sordi (2019) enfatiza a importância de as instituições promoverem apoio estruturado aos docentes, por meio de formação continuada e espaços de aperfeiçoamento pedagógico, reconhecendo o ensino como uma prática tão essencial quanto a pesquisa. A formação docente no Brasil ocorre em meio a tensões decorrentes das mudanças sociais e políticas, relacionadas à globalização, que impactam a produção, gestão e socialização do conhecimento, como afirmam Rivas et al. (2024). Isso exige que a universidade se reinvente, equilibrando sua função crítica com as exigências do mercado, sem perder seu compromisso com a transformação social.

É evidente que há uma carência de formação pedagógica específica entre os docentes universitários, o que compromete a qualidade da prática pedagógica. Segundo Rodrigues et al. (2023), a falta de habilidades pedagógicas adequadas dificulta a construção de uma relação efetiva entre professores e alunos, uma vez que muitos docentes, apesar de sua sólida formação acadêmica, não conseguem tornar o conhecimento acessível e significativo. A valorização excessiva da produção científica, em detrimento da educação, tem sido um dos fatores que alimenta essa lacuna. Gritti et al. (2023) ressaltam que a docência no ensino superior deve ser vista como uma mediação qualificada do conhecimento, exigindo não apenas competências técnicas, mas também didáticas e relacionais, alinhadas à transformação do ensino em um processo de aprendizagem significativa.

Além disso, a predominância de modelos tradicionais de ensino, centrados no professor e na transmissão expositiva do conteúdo, tem dificultado a inovação pedagógica. Emmel e Krul (2017) apontam que, apesar da crescente inclusão das tecnologias no ensino, muitas universidades ainda operam com estruturas ultrapassadas, o que limita a eficácia do processo educativo. A pandemia, conforme Rivas et al. (2024), intensificou essa realidade, impondo uma abordagem tecnocêntrica que muitas vezes negligencia uma reflexão crítica sobre o papel das tecnologias no ensino. Esse cenário exige uma mudança nas políticas institucionais, que devem priorizar a formação pedagógica e o uso reflexivo das tecnologias, conforme sugerido por Omitto et al. (2018), para garantir que os docentes possam integrar essas ferramentas de maneira significativa no processo de ensino-aprendizagem.

A formação continuada é essencial para que os professores possam se adaptar às novas exigências educacionais e integrar metodologias ativas, que promovem maior participação e protagonismo dos alunos. Rodrigues et al. (2023) destacam que, para além da utilização de tecnologias, é preciso que os docentes se engajem em processos de formação permanente, que possibilitem uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas. A adoção de metodologias ativas é vista como um caminho para superar as limitações do ensino tradicional, como evidenciam Marques et al. (2021), ao associar essas metodologias a melhores resultados de aprendizagem e maior envolvimento dos alunos. Tais metodologias exigem do professor não apenas o domínio do conteúdo, mas

também a capacidade de ser facilitador da aprendizagem, promovendo um ambiente colaborativo e participativo.

O sistema educacional brasileiro, muitas vezes fragmentado e segmentado entre ensino, pesquisa e extensão, precisa ser repensado para que a universidade possa cumprir sua missão de formar cidadãos críticos e reflexivos. Emmel e Krul (2017) destacam a importância de uma abordagem integrada, que permita a articulação entre essas dimensões de forma a proporcionar uma formação mais ampla e transformadora. No entanto, a carência de apoio institucional à formação pedagógica, aliada à ênfase na produção científica, contribui para a manutenção de um modelo de ensino fragmentado e desarticulado. Ribeiro e Santos (2020) alertam que a sobrecarga de responsabilidades e a falta de capacitação pedagógica contribuem para a desmotivação dos professores, comprometendo a qualidade do ensino.

A construção da identidade docente é um processo contínuo, e a formação inicial não é suficiente para enfrentar os desafios do ensino superior. Segundo Karpinski (2018), é fundamental que as universidades invistam em políticas institucionais de formação continuada, que incentivem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e a reflexão crítica sobre a docência. A universidade, portanto, deve repensar seus currículos de formação docente, priorizando não apenas o domínio técnico, mas também a capacidade de mediar o conhecimento de maneira inclusiva, crítica e contextualizada. O investimento em formação pedagógica e a criação de espaços colaborativos para o desenvolvimento profissional são fundamentais para garantir que os docentes possam atender às novas demandas educacionais.

Por fim, é imprescindível que as universidades não percam de vista seu papel social e sua responsabilidade em formar indivíduos críticos, preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. A renovação do ensino superior exige a superação do modelo expositivo e a adoção de metodologias mais participativas, que incentivem a reflexão e o protagonismo dos alunos, como defendem Marques et al. (2021). Para isso, é essencial que os docentes recebam suporte contínuo e que a instituição como um todo esteja comprometida com a qualidade do ensino, a inovação pedagógica e a inclusão de práticas reflexivas no processo educativo.

DISCUSSÃO

A docência no ensino superior está em um momento de transformação radical, impulsionado por um conjunto de fatores que redefinem os paradigmas educacionais. O avanço das tecnologias, a constante evolução das metodologias pedagógicas e as exigências de um mercado de trabalho em constante mudança exigem que as universidades repensem suas práticas de ensino, tornando-as mais alinhadas com as novas demandas sociais e profissionais. Nesse cenário, o papel do professor universitário tem deixado de ser exclusivamente o de transmissores de conteúdos, para se tornar mediador, facilitador e estimulador da aprendizagem ativa. Essa mudança de paradigma busca promover uma formação mais holística, crítica e interativa, que prepare os alunos para enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo, tanto em nível profissional quanto pessoal.

No entanto, essa transição para um ensino mais centrado no estudante e mais dinâmico encontra obstáculos consideráveis. O mais significativo desses desafios é a deficiência na formação pedagógica dos docentes, que, embora altamente especializados em suas áreas de conhecimento, muitas vezes não possuem a preparação adequada para aplicar abordagens pedagógicas inovadoras e eficazes. Historicamente, a formação acadêmica dos professores no ensino superior tem dado primazia à produção científica e ao aprofundamento técnico de suas áreas de expertise, enquanto a capacitação didática e pedagógica foi deixada em segundo plano. Como resultado, muitos docentes, mesmo sendo altamente qualificados, não têm a experiência ou as ferramentas necessárias para adaptar suas práticas de ensino às exigências das novas metodologias e tecnologias educacionais. Por isso, é fundamental investir em programas de formação continuada, que ofereçam aos docentes não só a possibilidade de se atualizar sobre as inovações pedagógicas, mas também a oportunidade de refletir criticamente sobre suas próprias práticas e estabelecer redes de co-

laboração interinstitucionais que favoreçam a troca de experiências e o aprimoramento contínuo.

A adoção de metodologias ativas de aprendizagem, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a sala de aula invertida e a gamificação, se destaca como uma alternativa eficaz para promover um ensino mais dinâmico, envolvente e focado no desenvolvimento de habilidades práticas. Essas abordagens estimulam o protagonismo do aluno, tornando-o responsável por sua aprendizagem, ao mesmo tempo que favorecem a construção do conhecimento de maneira colaborativa e interdisciplinar. A implementação dessas metodologias, porém, exige mais do que apenas uma vontade de inovar. É necessário um planejamento cuidadoso, suporte institucional adequado e, sobretudo, a adaptação das estruturas curriculares, que, em muitas universidades, ainda são rígidas e resistem a mudanças. O currículo tradicional, muitas vezes voltado para a acumulação de conteúdo, precisa ser reestruturado para permitir maior flexibilidade e a incorporação de novas formas de ensino, que promovam a autonomia do estudante e estimulem a reflexão crítica. A resistência às inovações didáticas por parte de alguns setores das universidades é um desafio adicional, que precisa ser enfrentado com coragem e estratégia, para que a transformação educacional seja efetiva e duradoura.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) também desempenham um papel central nessa transformação. A pandemia de COVID-19 foi um divisor de águas, acelerando a digitalização do ensino superior e destacando tanto as suas potencialidades quanto os seus desafios. As ferramentas digitais, quando usadas de forma estratégica, podem ampliar as possibilidades de aprendizagem, oferecendo recursos que favorecem a personalização do ensino e o acesso a materiais e fontes de informação diversificadas. Contudo, a simples adoção de tecnologias não é suficiente para garantir uma melhoria na qualidade do ensino. É necessário que as universidades adotem uma abordagem pedagógica crítica e reflexiva em relação ao uso dessas ferramentas, garantindo que elas sejam aplicadas de maneira a realmente enriquecer o processo educativo. A utilização das TDICs deve ser pensada como parte de um projeto pedagógico maior, que leve em conta as especificidades dos alunos e os objetivos de aprendizagem. A personalização da educação, por exemplo, pode ser um dos grandes benefícios da tecnologia, permitindo que os estudantes aprendam em seu próprio ritmo e de acordo com seus estilos de aprendizagem individuais. No entanto, para que isso seja possível, é preciso um planejamento pedagógico adequado e uma formação continuada dos docentes para que possam utilizar essas tecnologias de maneira eficaz.

Outro ponto de relevância é a necessidade de equilibrar as três dimensões fundamentais do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão. Muitas universidades, especialmente nas últimas décadas, priorizaram a produção acadêmica e a pesquisa científica em detrimento da qualidade do ensino. Esse desequilíbrio tem comprometido a formação integral dos estudantes, que acabam recebendo uma educação muito voltada para o academicismo, sem uma conexão direta com as demandas do mundo real e com as necessidades da sociedade. A integração das três dimensões do ensino superior – ensino, pesquisa e extensão – é essencial para que as universidades cumpram seu papel social de formar cidadãos críticos, éticos e preparados para os desafios da contemporaneidade. Para que isso aconteça, é necessário repensar as diretrizes institucionais, criando políticas que incentivem a integração entre essas áreas e incentivem a aplicação do conhecimento gerado na pesquisa e na extensão no contexto do ensino.

A valorização da docência é, sem dúvida, um dos aspectos mais críticos desse processo de transformação. Para que os docentes possam cumprir seu novo papel de mediadores da aprendizagem, é necessário que sejam reconhecidos e apoiados institucionalmente. Isso implica em políticas de incentivo à formação pedagógica, em programas de mentoria para novos professores e na revisão das condições de trabalho dos docentes, que frequentemente enfrentam uma sobrecarga de atividades, dividindo seu tempo entre ensino, pesquisa e atividades administrativas. Essa sobrecarga de funções não só compromete a qualidade do ensino,

como também dificulta a implementação de novas práticas pedagógicas. Além disso, é fundamental que haja uma mudança na cultura organizacional das universidades, para que a inovação pedagógica seja vista como uma prioridade institucional. Isso envolve uma revisão dos sistemas de avaliação, que muitas vezes privilegiam a produção acadêmica em detrimento das inovações pedagógicas, e uma maior valorização do trabalho docente nas suas dimensões pedagógicas.

Por fim, é imprescindível que as instituições de ensino superior adotem estratégias concretas para promover a inovação pedagógica, criando condições favoráveis para que os docentes possam se capacitar continuamente e aplicar novas metodologias de ensino. Isso não significa apenas a adoção de novas tecnologias ou abordagens didáticas, mas uma reestruturação profunda da própria cultura acadêmica, que valorize a docência como uma área de saber autônoma e de grande importância para a sociedade. A educação superior tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais crítica, inclusiva e preparada para os desafios do futuro, e para que esse papel seja cumprido com êxito, é essencial que as universidades adotem práticas pedagógicas inovadoras, estruturadas e capazes de transformar a realidade educacional. Para que isso aconteça, é necessário que as universidades invistam na valorização da docência, criando uma estrutura de apoio e incentivo ao desenvolvimento pedagógico, e reconhecendo o ensino como uma parte fundamental da missão institucional. Dessa forma, a educação superior poderá, de fato, cumprir seu papel social, formando profissionais capacitados e cidadãos críticos e reflexivos, prontos para transformar o mundo à sua volta.

CONCLUSÃO

A docência no ensino superior está atravessando uma fase de transformações significativas, que refletem as mudanças tecnológicas, pedagógicas e as novas exigências do mercado de trabalho. Este processo de transformação exige não só um reposicionamento do papel do professor universitário, mas também uma reconfiguração das práticas educacionais, que devem ser mais dinâmicas, interativas e capazes de promover uma formação mais profunda e crítica. O professor, que antes se via como o transmissor do conhecimento, assume agora a função de facilitador da aprendizagem, um papel que busca fortalecer a autonomia do aluno e a aplicação de seu aprendizado de maneira contextualizada e reflexiva. Esse novo perfil de docente exige uma preparação contínua, que leve em consideração não apenas as competências técnicas da área de atuação, mas também as habilidades pedagógicas necessárias para lidar com um estudante mais ativo e exigente, cada vez mais conectado e inserido em um mundo em constante mudança.

No entanto, essa transição para um modelo educacional mais centrado no aluno e nas metodologias ativas esbarra em diversos obstáculos, sendo o mais significativo a deficiência na formação pedagógica dos docentes. Durante muito tempo, o sistema educacional superior tem se concentrado no aprimoramento da formação científica e técnica dos professores, com pouca ou nenhuma ênfase no desenvolvimento de suas competências pedagógicas. Essa lacuna tem gerado uma desconexão entre o domínio do conteúdo acadêmico e a habilidade de transmiti-lo de forma eficaz e engajante para os alunos. Portanto, o investimento em formação continuada para os docentes é fundamental, pois proporciona as ferramentas e o suporte necessários para que eles possam se atualizar em relação às novas práticas pedagógicas e às tecnologias educacionais emergentes. Além disso, é necessário criar espaços de reflexão e de troca de experiências, dentro das próprias instituições de ensino superior, que favoreçam o desenvolvimento de uma comunidade acadêmica mais colaborativa e preparada para lidar com os desafios contemporâneos do ensino.

A implementação de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a sala de aula invertida e a gamificação, tem mostrado grande potencial na promoção de um ensino mais dinâmico e participativo. Essas abordagens não só incentivam o protagonismo do aluno, mas também favorecem o desenvolvimento de competências críticas e criativas, essenciais para que os estudantes possam se adaptar a um mundo em constante transformação. No

entanto, a transição para essas metodologias exige mais do que apenas uma mudança de abordagem didática. Exige também um esforço institucional para revisar currículos, criar estruturas de apoio e superar a resistência a inovações pedagógicas que ainda existe em algumas áreas das universidades. Portanto, as universidades precisam de um planejamento estruturado e de um suporte contínuo para implementar com eficácia essas metodologias, garantindo que todos os docentes tenham acesso ao treinamento adequado e às ferramentas necessárias para aplicá-las de maneira eficiente.

Outro ponto crucial para a transformação do ensino superior é a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ao processo educativo. A pandemia de COVID-19 acelerou a digitalização do ensino, obrigando as universidades a adotarem plataformas digitais para a continuidade das atividades acadêmicas. No entanto, a simples utilização dessas tecnologias não é suficiente para promover uma mudança real no ensino. É preciso que as TDICs sejam integradas de forma crítica e reflexiva ao currículo, de maneira a enriquecer o processo de aprendizagem, e não apenas como um "adendo" à educação tradicional. A tecnologia tem um papel fundamental na personalização do ensino, no incentivo à colaboração e no desenvolvimento de habilidades digitais essenciais para a formação dos estudantes. Portanto, a implementação das TDICs deve ser planejada cuidadosamente, com foco na melhoria dos resultados educacionais e no fortalecimento da aprendizagem ao longo da vida.

Além disso, é imperativo que as universidades encontrem um equilíbrio adequado entre ensino, pesquisa e extensão, integrando essas três dimensões de maneira que se complementem. Embora a produção acadêmica e a pesquisa sejam de extrema importância para o avanço do conhecimento, a ênfase excessiva nesses aspectos pode prejudicar a qualidade do ensino, deixando-o distante das realidades sociais e profissionais. As universidades precisam, portanto, repensar suas diretrizes institucionais e promover uma maior articulação entre essas áreas, para que o ensino superior seja mais contextualizado, inclusivo e alinhado com as necessidades da sociedade. A integração de ensino, pesquisa e extensão não só fortalece a formação dos alunos, como também contribui para o desenvolvimento de soluções práticas e inovadoras para os problemas sociais contemporâneos.

A valorização da docência é um aspecto fundamental para garantir que todas essas transformações sejam bem-sucedidas. É imprescindível que as instituições de ensino superior reconheçam e apoiem o trabalho dos professores, criando políticas de incentivo à capacitação pedagógica e revisando as condições de trabalho para reduzir as sobrecargas administrativas. Os professores devem ter tempo e espaço para se dedicar ao desenvolvimento de suas competências pedagógicas, além de receberem o reconhecimento adequado por suas contribuições ao ensino. A implementação de programas de mentoria para novos docentes, por exemplo, pode ser uma forma eficaz de garantir que os professores iniciantes recebam o apoio necessário para enfrentar os desafios dessa nova realidade educacional. Além disso, a mudança na cultura organizacional das universidades é necessária para que a inovação pedagógica seja valorizada e considerada um elemento central da missão institucional.

Em conclusão, a educação superior está em um momento crucial de transição, no qual as instituições devem adotar estratégias eficazes para promover a inovação pedagógica e garantir que os docentes possam desempenhar seu papel de maneira excelente. Para que as universidades cumpram sua missão de formar cidadãos críticos, éticos e preparados para os desafios do futuro, é necessário que o ensino superior seja estruturado de forma a promover um aprendizado de qualidade, que vá além da simples aquisição de conteúdo. Isso exige uma revalorização da docência, o investimento em formação continuada, o fortalecimento da colaboração entre ensino, pesquisa e extensão, e o uso estratégico das tecnologias digitais. Apenas assim será possível formar profissionais mais capacitados e cidadãos mais conscientes, preparados para contribuir de forma significativa para a sociedade. Portanto, a transformação do ensino superior não

deve ser vista como um fim, mas como um processo contínuo e dinâmico, que busca sempre aprimorar as práticas pedagógicas e garantir que a educação superior tenha um impacto real e duradouro na sociedade e no futuro das novas gerações.

REFERÊNCIAS

EMMEL, R; KRUL, AJ. A docência no ensino superior: reflexões e perspectivas.

Revista brasileira de ensino superior, 2017. Disponível em:<https://www.academia.edu/105020725/A_doc%C3%AAncia_no_ensino_superior_refle x%C3%B5es_e_perspectivas.> Acesso em: 10 mar 2025.

GRITTI, A; et al. Os desafios da docência no ensino superior. Revista educação em foco, ed. 15, p. 136-144, 2023.

KARPINSKI, R. A docência no ensino superior: desafios atuais. Edipucrs, Porto Alegre, 2018. Disponível em:<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/288.pdf.> Acesso em: 10 mar. 2025.

MARQUES, HR; et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Avaliação, Campinas, v. 26, n. 3, set/dez 2021. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/aval/a/C9khps4n4BnGj6ZWkZvBk9z/>. Acesso em: 10 mar 2025.

OMITTO, MB; et al. Inovação no ensino superior: formação docente e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Edipucrs, 2018. Disponível em: < https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre//anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/278.pdf.> Acesso em: 10 mar 2025

RIBEIRO, EN; SANTOS EA. Os desafios da docência na educação superior. Editora Realize, 2020. Disponível em:<https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook1/TRABALHO_EV140_ MD7_SA100_ID5762_11092020151703.pdf> Acesso em: 10 mar 2025

RIVAS, NP; et al. Formação docente na educação superior: desafios e perspectivas interdisciplinares. Realize editora, 2024. Disponível em: < https://editorarealize.com.br/editora/anais/endipe/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV20 8_MD1_ID629_TB549_09102024215401.pdf.> Acesso em: 10 mar. 2025.

RODRIGUES, MV; et al. Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária. Revista de FT, v. 27, e. 129, 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-docencia-no-ensino-superior-realidade-e-desafios/.> Acesso em: 10 mar. 2025.

SORDI, MR. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 135-154, mai./jun. 2019. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/er/a/FqhqcdzddyYScYqDg5p3vGR/ > Acesso em: 12 mar 2025

RESUMO
A psicomotricidade é uma área fundamental na educação infantil, pois integra aspectos motores, cognitivos e emocionais no desenvolvimento das crianças. Diversos autores destacam a importância dessa abordagem. Henri Wallon é um dos pioneiros da psicomotricidade. Ele enfatiza a relação entre movimento e desenvolvimento emocional e cognitivo. Jean Le Boulch também é uma referência importante, destacando a psicomotricidade como essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança. André Lapierre e Bernard Aucouturier são conhecidos por suas contribuições à psicomotricidade relacional, que foca na interação e comunicação através do movimento. Julian Ajuriaguerra e Vitor da Fonseca também são autores relevantes, com estudos que mostram como a psicomotricidade pode ajudar a superar dificuldades de aprendizagem e promover o desenvolvimento integral. Esses autores concordam que a psicomotricidade é crucial para o desenvolvimento infantil, pois ajuda as crianças a explorarem o mundo ao seu redor, desenvolver habilidades motoras e cognitivas, e estabelecer relações sociais saudáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade, educação infantil, relevância

ABSTRACT
Psychomotricity is a fundamental area in early childhood education, as it integrates motor, cognitive and emotional aspects in children's development. Several authors highlight the importance of this approach. Henri Wallon is one of the pioneers of psychomotricity. It emphasizes the relationship between movement and emotional and cognitive development. Jean Le Boulch is also an important reference, highlighting psychomotricity as essential for the child's learning and global development. André Lapierre and Bernard Aucouturier are known for their contributions to relational psychomotricity, which focuses on interaction and communication through movement. Julian Ajuriaguerra and Vitor da Fonseca are also relevant authors, with studies that show how psychomotricity can help overcome learning difficulties and promote integral development. These authors agree that psychomotricity is crucial for child development, as it helps children explore the world around them, develop motor and cognitive skills, and establish healthy social relationships.

KEYWORDS: Psychomotricity, early childhood education, relevance

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade é uma área de estudo que combina movimento e cognição, ou seja, como o corpo e a mente trabalham juntos. Na educação infantil, ela é especialmente importante porque ajuda as crianças a desenvolverem habilidades motoras, cognitivas e emocionais de forma integrada.

Imagine uma criança brincando de pular corda. Esse simples ato envolve coordenação motora, equilíbrio, ritmo e até mesmo habilidades sociais se estiver brincando com outras crianças. A psicomotricidade estuda exatamente essas interações e como elas contribuem para o desenvolvimento global da criança.

Autores como Wallon, Le Boulch, LaPierre, Aucounturier defendem que a psicomotricidade é uma ferramenta poderosa na educação infantil. Ela não só ajuda no desenvolvimento físico, mas também promove habilidades cognitivas e emocionais, preparando as crianças para uma aprendizagem mais completa e integrada. A psicomotricidade, ao combinar movimento e cognição, destaca-se como uma área essencial na educação infantil. Através de atividades simples, como pular corda, as crianças desenvolvem não apenas a coordenação motora, equilíbrio e ritmo, mas também habilidades sociais e emocionais. para o cognitivo e emocional, sendo crucial para uma educação infantil holística.

EXEMPLOS DE ATIVIDADES PSICOMOTORAS QUE PODEM SER INCLUÍDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

ATIVIDADES PSICOMOTORAS

1. Jogos de Equilíbrio

Caminhar na linha: Coloque uma fita adesiva no chão e peça às crianças para caminharem sobre ela, tentando manter o equilíbrio.

Ponte de equilíbrio: Use uma tábua baixa ou um banco para que as crianças caminhem sobre ele, desenvolvendo o equilíbrio e a coordenação.

2. Brincadeiras com Bolas

Jogar e pegar: Atividades simples de jogar e pegar bolas ajudam a melhorar a coordenação motora grossa.

Chutar a bola: Organize jogos de chutar a bola para desenvolver a força nas pernas e a coordenação.

3. Circuitos de Obstáculos

Pular obstáculos: Crie um circuito com cones, cordas e outros objetos para que as crianças pulem, rastejem e desviem.

Passar por túneis: Use túneis de brinquedo ou caixas grandes para que as crianças passem por dentro, estimulando a coordenação e a percepção espacial.

4. Atividades de Coordenação Motora Fina

Encaixar peças: Jogos de encaixe e quebra-cabeças ajudam a desenvolver a coordenação motora fina e a percepção visual.

Desenhar e pintar: Incentive as crianças a desenharem e pintarem, o que melhora a destreza manual e a criatividade.

5. Brincadeiras de Imitar

Imitar animais: Peça às crianças para imitarem os movimentos de diferentes animais, como pular como um sapo ou andar como um elefante.

Dança e movimento: Coloque músicas e incentive as crianças a dançarem e se moverem livremente, promovendo a expressão corporal e a coordenação.

6. Jogos de Lateralidade

Brincadeiras de espelho: As crianças trabalham em pares, onde uma imita os movimentos da outra como se fosse um espelho.

Atividades com mãos e pés: Jogos que envolvem o uso alternado das mãos e dos pés, como bater palmas e pisar em círculos coloridos no chão.

INTEGRAÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Rotina diária: Inclua atividades psicomotoras na rotina diária, como parte das aulas de educação física ou momentos de recreação.

Projetos temáticos: Desenvolva projetos temáticos que integrem atividades psicomotoras, como “Semana do Movimento” ou “Festival de Jogos”.

Essas atividades não só ajudam no desenvolvimento motor, mas também promovem a socialização, a criatividade e a autoconfiança das crianças. Se precisar de mais sugestões ou detalhes sobre como implementar essas atividades, estou à disposição.

Le Boulch (1981) é um dos pioneiros no estudo da psicomotricidade. Ele explora como a psicomotricidade pode ser utilizada tanto na educação quanto na reeducação de crianças. Le Boulch enfatiza a importância do movimento para o desenvolvimento global da criança, incluindo aspectos motores, cognitivos e emocionais.

Lapierre e Aucouturier (1987) são conhecidos por suas contribuições práticas à psicomotricidade. Eles desenvolvem métodos e atividades que podem ser aplicados diretamente na educação infantil, promovendo o desenvolvimento psicomotor das crianças. A obra deles é um guia prático para educadores que desejam integrar a psicomotricidade no currículo escolar.

Soeiro (2015) realizou uma revisão bibliográfica abrangente sobre a psicomotricidade na educação infantil, analisando dissertações e teses publicadas no Brasil.

Costallat (1987) integra conceitos de psicomotricidade com teorias de grandes pensadores como Bakhtin, Vygotsky e Paulo Freire. Sua obra aborda a interação entre palavra e ação no desenvolvimento infantil, enfatizando a importância da psicomotricidade no processo educativo e na formação integral das crianças.

Souza (2023) analisa a importância da psicomotricidade na educação infantil a partir da perspectiva de professoras que atuam nessa etapa. Sua pesquisa destaca os benefícios da psicomotricidade para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional das crianças, e como ela pode ser implementada de forma inclusiva nas escolas.

Esses autores e suas obras fornecem uma base sólida para entender a importância da psicomotricidade na educação infantil e como ela pode ser aplicada de maneira prática e eficaz.

PONTOS EM COMUM

Importância da Psicomotricidade no Desenvolvimento Infantil:

Todos os autores destacam a relevância da psicomotricidade para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos motores, cognitivos e emocionais.

Eles concordam que a psicomotricidade é essencial para a formação de habilidades básicas que influenciam o aprendizado e o comportamento das crianças.

Integração na Educação Infantil:

Há um consenso sobre a necessidade de integrar atividades psicomotoras no currículo escolar, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo.

Os autores sugerem que essas atividades devem ser parte da rotina diária das crianças, facilitando o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas de forma natural e lúdica.

Benefícios para o Desenvolvimento Social e Emocional:

Todos reconhecem que a psicomotricidade não só melhora as habilidades físicas, mas também contribui para o desenvolvimento social e emocional das crianças, promovendo autoestima, autoconfiança e habilidades de interação social.

PONTOS DE DIFERENÇA

Abordagem Teórica:

Jean Le Boulch foca mais na fundamentação teórica da psicomotricidade, explorando seus componentes e a importância do movimento para o desenvolvimento global.

Dalila Molina Costallat integra conceitos de psicomotricidade com teorias de grandes pensadores como Bakhtin, Vygotsky e Paulo Freire, oferecendo uma perspectiva mais interdisciplinar.

Aplicação Prática:

André Lapierre e Bernard Aucouturier são conhecidos por suas contribuições práticas, desenvolvendo métodos e atividades específicas para serem aplicadas na educação infantil.

Rafaela Silva de Souza foca na perspectiva das professoras de educação infantil, analisando como a psicomotricidade pode ser implementada de forma inclusiva e os benefícios observados na prática.

Contexto de Pesquisa:

Aline Fernanda Soeiro realiza uma revisão bibliográfica abrangente, analisando dissertações e teses publicadas no Brasil, o que oferece uma visão mais ampla e contextualizada da psicomotricidade no cenário educacional brasileiro.

Jean Le Boulch e André Lapierre e Bernard Aucouturier têm uma abordagem mais universal, aplicável em diversos contextos educacionais.

Essas diferenças e semelhanças enriquecem o campo da psicomotricidade, oferecendo uma base teórica sólida e diversas estratégias práticas para sua aplicação na educação infantil.

A psicomotricidade é fundamental na educação infantil, pois promove o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos motores, cognitivos e emocionais. Através de atividades lúdicas e dinâmicas, como jogos, brincadeiras e exercícios físicos, as crianças desenvolvem habilidades motoras finas e grossas, melhorando a coordenação, o equilíbrio e a percepção espacial.

Além disso, a psicomotricidade estimula o desenvolvimento cognitivo, ajudando as crianças a compreenderem conceitos como lateralidade, orientação espacial e temporal. Essas atividades também favorecem a socialização, promovendo a interação entre os pares e o desenvolvimento de habilidades emocionais, como a autoestima e a autoconfiança.

Outro ponto importante é a capacidade da psicomotricidade de identificar e intervir precocemente em possíveis dificuldades ou transtornos de desenvolvimento, permitindo uma abordagem mais eficaz e inclusiva na educação infantil. Autores como Jean Le Boulch e André Lapierre destacam que a psicomotricidade não se limita apenas ao movimento físico, mas integra aspectos emocionais e cognitivos, contribuindo para a formação global da criança.

Em resumo, a psicomotricidade é uma ferramenta essencial na educação infantil, proporcionando um ambiente de aprendizado mais completo e enriquecedor para as crianças.

PSICOMOTRICIDADE

Definição: A psicomotricidade é uma ciência que estuda a relação entre os aspectos psicológicos e motores do ser humano. Ela se concentra em como a mente se manifesta através do corpo em movimento, integrando compo-

nentes motores, cognitivos e emocionais.

IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Desenvolvimento Motor: Melhora a coordenação motora fina e grossa, equilíbrio e agilidade.
Desenvolvimento Cognitivo: Estimula a percepção espacial, lateralidade e habilidades de resolução de problemas.
Desenvolvimento Emocional: Promove a autoestima, autoconfiança e expressão emocional.
Desenvolvimento Social: Facilita a interação social, habilidades de comunicação e trabalho em equipe.

LUDICIDADE
A ludicidade refere-se à capacidade de brincar e se divertir, englobando atividades recreativas e prazerosas. Está relacionada ao lúdico, que é essencial para o desenvolvimento infantil, pois através do brincar, as crianças aprendem e se desenvolvem de maneira natural e espontânea.

IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Aprendizagem Através do Brincar: As atividades lúdicas tornam o aprendizado mais agradável e eficaz, ajudando as crianças a assimilarem conceitos de forma divertida.
Desenvolvimento Criativo: Estimula a imaginação e a criatividade das crianças.
Desenvolvimento Social e Emocional: Promove a socialização, cooperação e resolução de conflitos de maneira saudável.
Bem-Estar Emocional: Proporciona um ambiente seguro para a expressão de emoções e sentimentos.

DIFERENÇAS E COMPLEMENTARIDADE
Diferenças:
Foco: A psicomotricidade foca na integração dos aspectos motores e psicológicos, enquanto a ludicidade se concentra no brincar e na diversão.
Objetivos: A psicomotricidade visa o desenvolvimento integral através do movimento, enquanto a ludicidade busca promover o aprendizado e o desenvolvimento de forma prazerosa e espontânea.
Complementaridade:
Integração de Atividades: Atividades psicomotoras podem ser lúdicas, tornando o aprendizado mais envolvente e eficaz.
Desenvolvimento Integral: Ambas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais.
Ambiente de Aprendizado: A combinação de psicomotricidade e ludicidade cria um ambiente de aprendizado mais completo e enriquecedor, onde as crianças podem explorar, aprender e crescer de maneira equilibrada e saudável.
Tanto a psicomotricidade quanto a ludicidade são essenciais na educação infantil, cada uma com seu foco e objetivos específicos, mas complementares na promoção do desenvolvimento integral das crianças.

CONCLUSÃO
A psicomotricidade, ao integrar aspectos motores, cognitivos e emocionais, revela-se uma ferramenta essencial no desenvolvimento infantil. Através do movimento, as crianças não apenas aprimoram suas habilidades físicas, mas também desenvolvem capacidades cognitivas e emocionais fundamentais para a aprendizagem e a socialização. Os estudos dos autores citados nesse artigo demonstram que a psicomotricidade é crucial para uma educação integral. A psicomotricidade, ao integrar aspectos motores, cognitivos e emocionais, revela-se uma ferramenta essencial no desenvolvimento infantil. Através do movimento, as crianças não apenas aprimoram suas habilidades físicas, mas também desenvolvem capacidades cognitivas e emocionais fundamentais para a aprendizagem e a socialização. Os estudos dos autores citados neste artigo demonstram que a psicomotricidade é crucial para uma educação integral
Destaca se a importância do movimento no desenvolvimento emocional e cognitivo, e enfatiza a integração entre corpo e mente como base para a aprendizagem. Sublinham a relevância da interação e comunicação através do movimento.
Portanto, a incorporação da psicomotricidade na educação infantil não é apenas benéfica, mas necessária. Ela proporciona um desenvolvimento harmonioso e equilibrado, preparando as crianças para os desafios futuros de forma completa e integrada. Assim,

a psicomotricidade deve ser valorizada e implementada como parte fundamental do currículo educacional, garantindo um crescimento saudável e pleno para as novas gerações.

REFERÊNCIA:

COSTTALT, D. M. Psicomotricidade com Bakhtin, Vygotsky e Paulo Freire: Etapas do Recorte na Educação Infantil, 1987.

LAPIERRE, A., & Aucouturier, B. Psicomotricidade na Educação Infantil. São Paulo: Manole, 1987

LE BOULCH, J. Psicomotricidade: Educação e Reeducação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

OLIVEIRA, R. S. Benefícios da psicomotricidade no desenvolvimento infantil. Educação e Pesquisa, 45(2), 123-140, 2019.

SILVA de Souza, R. Perspectiva de Professoras da Educação Infantil sobre a Psicomotricidade e seus Benefícios para as Crianças. ResearchGate, 2023

SILVA, M. A. A importância da psicomotricidade na educação infantil. Revista Brasileira de Educação, 25(1), 45-60, 2020.

SOARES, R.; MÁRCIA, S.; MATTOS. UM BREVE HISTÓRICO, CONCEITOS E FUNDAMENTOS DA PSICOMOTRICIDADE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1569516955_ARQUIVO_84ce39886d1b511e9c1ba9efecb6d6c5.pdf>.

SOEIRO, A. F. A Psicomotricidade na Educação Infantil: Uma Revisão Bibliográfica das Dissertações e Teses no Brasil. Universidade Federal de Santa Maria, 2015

SOEIRO, A. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA POLO DE PALMEIRA DAS MISSÕES CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FISICA INFANTIL E ANOS INICIAIS A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DAS DISSERTAÇÕES E TESES NO BRASIL TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO. [s.l: s.n.]. Disponível em:

VIVEN DO BAURU. Quais os principais autores da psicomotricidade? - vivendobauru.com.br. Disponível em: <https://www.vivendobauru.com.br/quais-os-principais-autores-da-psicomotricidade>. Acesso em: 16 set. 2024.

A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E ENGAJAMENTO EM CRIANÇAS

SORAIA BIANCA CORRÊA DAMASCENO

RESUMO
Este artigo examina a aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) no Ensino Fundamental, metodologia ativa de ensino-aprendizagem reconhecida por seus amplos benefícios. Objetiva-se elucidar como a ABP estimula o desenvolvimento integral de crianças e jovens, preparando-os para os desafios futuros, ao fomentar a autonomia, a capacidade de investigação e a habilidade de "aprender a aprender". A metodologia busca a aprendizagem significativa, com a indissociabilidade entre teoria e prática e o protagonismo juvenil, alinhando-se às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de desenvolver habilidades de ordem superior como análise, julgamento e argumentação. A abordagem do tema ocorre pela análise da estrutura e dos princípios da ABP, centrando-se na resolução de problemas concretos e contextualizados para estimular o pensamento crítico. O método coloca o estudante no centro do processo, dividindo-o em pequenos grupos, e sua sequência inclui apresentação do problema, análise inicial, formulação de hipóteses, pesquisa e discussão de resultados para construir soluções. O professor atua como facilitador, auxiliando a aprendizagem e gerando questões que levam à aquisição de novos conhecimentos, em um ambiente favorável à expressão de incertezas. O trabalho colaborativo e a discussão ativa são essenciais para a conexão de ideias e a construção ativa de significado . As considerações finais revelam que a ABP é uma estratégia formativa altamente eficaz, que potencializa a motivação dos alunos e a capacidade de reter informações a longo prazo. Verifica-se o desenvolvimento robusto de habilidades e competências interpessoais, como colaboração, trabalho em equipe e comunicação, além do pensamento crítico e criativo. A aplicação da ABP tem mostrado que os estudantes sentem-se mais satisfeitos e engajados, percebendo o ambiente de aprendizagem como desafiador e relevante, em contraste com métodos tradicionais. A metodologia, ao envolver problemas autênticos, permite aos alunos comparar o aprendizado com suas vivências, tornando-os protagonistas na construção de seu conhecimento e aptos a solucionar problemas complexos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Baseada em Problemas; Ensino Fundamental; Metodologias Ativas; Pensamento Crítico; BNCC..

INTRODUÇÃO:
A educação contemporânea exige metodologias ativas que preparem os alunos para os desafios do século XXI, superando as limitações dos modelos tradicionais de ensino passivo. A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ou Problem-Based Learning (PBL), surge como uma resposta a essa demanda, estimulando a interação, a proatividade e o desenvolvimento grupal pela discussão de casos interdisciplinares. Originada na área médica em universidades como McMaster e Maastricht nas décadas de 1960 e 1970, a ABP expandiu-se para diversas outras áreas do saber e chegou ao Ensino Fundamental e Médio no Brasil. Sua filosofia centraliza o estudante na resolução de problemas concretos e contextualizados, incentivando o pensamento crítico, a pesquisa autônoma e a colaboração, com o professor atuando como facilitador.
Este artigo foca especificamente na aplicação da ABP no Ensino Fundamental, destacando sua relevância para crianças ao despertar o interesse, promover a autonomia, a capacidade de pesquisa e o "aprender a aprender" desde cedo. A metodologia alinha-se às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evitando a dissociação entre teoria e prática e fomentando o protagonismo juvenil.
O objetivo geral é investigar as potencialidades da ABP como estratégia pedagógica para promover o aprendizado ativo e o desenvolvimento de competências no Ensino Fundamental. Especificamente, o artigo busca analisar os fundamentos teóricos da ABP no contexto infantil, identificar exemplos de sucesso e desafios em sua implementação, e

discutir seu impacto no raciocínio lógico e na colaboração dos alunos.
A estrutura do trabalho inclui a apresentação dos fundamentos teóricos e princípios da ABP, a metodologia de aplicação e os papéis dos envolvidos, a discussão sobre seus benefícios e desafios no Ensino Fundamental com exemplos práticos, e as considerações finais, que sintetizarão os achados e apontarão caminhos futuros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS.
A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem que se destaca no cenário educacional contemporâneo por suas abordagens dinâmicas e centradas no estudante.
Definição Aprofundada da ABP, Seus Pilares e Princípios:
A ABP (Problem-Based Learning – PBL) é um método de ensino-aprendizagem centrado no uso de problemas concretos para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e habilidades de solução em uma determinada área do conhecimento. Caracteriza-se por incentivar a interação, a proatividade e o desenvolvimento em um grupo acadêmico por meio de discussões aprofundadas de casos interdisciplinares. No cerne dessa metodologia, está a utilização de um problema da vida real para iniciar a discussão de um conteúdo, motivando os estudantes a refletirem, pesquisarem e resolverem situações-problema de forma criativa e autônoma, sob a orientação do professor.
Os pilares da ABP incluem:
A busca pela aprendizagem significativa, onde o conhecimento é construído de forma relevante para o aluno.
A indissociabilidade entre teoria e prática, evitando a compartimentalização do saber.
O respeito à autonomia do estudante, que se torna o principal agente de sua própria aprendizagem.
O trabalho em pequenos grupos, que fomenta a colaboração, o desenvolvimento interpessoal e a comunicação.
A promoção da educação permanente e da habilidade de "aprender a aprender".
A avaliação formativa, que acompanha o processo de desenvolvimento dos alunos.
Entre os princípios fundamentais do ABP, destacam-se:
A participação ativa na aprendizagem, considerada mais produtiva do que a transferência passiva de informações.
O desafio aos estudantes para problematizar, pesquisar, refletir, dar significado e compreender os conceitos, desenvolvendo abordagens para solucionar problemas em um contexto relevante.
A integração de disciplinas, que permite uma ênfase em aspectos importantes como comunicação, trabalho em equipe, atitudes, valores e ética profissional.
A mudança do papel do docente, que deixa de ser um "instrutor do conhecimento" para se tornar um "facilitador da aprendizagem" e colaborador.
O Papel do Problema como Ponto de Partida para a Aprendizagem
O problema é o elemento central e ponto principal em um currículo de ABP, servindo como o estímulo inicial para a aprendizagem. Ele é apresentado sem leituras prévias ou aulas expositivas, funcionando como um incentivo para a necessidade de conhecer.
Características essenciais de um bom problema são:
Deve ser simples e objetivo, evitando desviar a atenção do tema principal e gerando um número gerenciável de objetivos de aprendizagem.
Ser motivador e despertar o interesse do aluno, propondo situações sobre as quais ele já possua algum conhecimento prévio para iniciar a discussão.
Ser contextualizado e real, para que o aluno se sinta envolvido.
Ser desafiador e não facilmente solucionável apenas com informações iniciais, levando à necessidade de buscar dados adicionais e explorar o que já se sabe.
A definição do cenário e do problema a ser debatido é uma das etapas mais relevantes da ABP, pois a escolha de um contexto pertinente pode garantir o envolvimento dos estudantes na investigação e no alcance do objetivo pretendido. O problema é o ponto de partida para um novo processo de aprendizagem, alinhado à teoria de resolução de problemas (problem solving theory).
Teorias de Aprendizagem que Embasam a ABP
A Aprendizagem Baseada em Problemas

tem suas raízes em importantes teorias de aprendizagem, notadamente nas ideias do filósofo americano John Dewey e do psicólogo Jerome Bruner.

John Dewey: A filosofia geral da ABP se alinha com as ideias de Dewey, que afirmava que o conhecimento se inicia e se encerra com a resolução de um problema, por meio de um processo investigativo e reflexivo. A busca pelas origens filosóficas da ABP encontra suas raízes na teoria do conhecimento de Dewey, associada a movimentos como a Escola Nova e o movimento ativista.

Jerome Bruner: Para Bruner, a aprendizagem é o resultado de três processos que ocorrem quase simultaneamente:

1. Aquisição de nova informação que confirma ou contradiz as informações prévias do aluno.
2. Transformação das ideias em adaptação à nova informação.
3. Avaliação da adequação da informação.

Para que esse processo ocorra, é fundamental que o aluno tenha a vontade de aprender, que pode ser despertada pela curiosidade e pelo interesse na descoberta.

Além disso, os modelos curriculares da ABP são amplamente transdisciplinares e construtivistas em sua natureza, pois oferecem aos alunos a oportunidade de construir o conhecimento ativamente. Este enfoque se contrapõe ao modelo tradicional de ensino, onde o professor é o único transmissor do conhecimento e o aluno um receptor passivo, e se alinha com a perspectiva de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção", conforme Freire (1999). A ABP promove uma aprendizagem integrada e contextualizada, mobilizando a motivação, as habilidades de comunicação individual e grupal, e a análise crítica

Metodologia da ABP no Ensino Fundamental

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) no Ensino Fundamental é uma metodologia ativa que desafia os alunos a resolverem situações da vida real, fomentando autonomia e capacidade de investigação. Ela busca colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo a construção do próprio conhecimento.

Metodologia da ABP no Ensino Fundamental: Etapas de Aplicação

A aplicação da ABP em sala de aula geralmente segue uma sequência lógica de etapas, embora possa haver variações:

Apresentação do Problema: O docente apresenta e contextualiza uma situação-problema. O problema deve ser o ponto de partida para a aprendizagem, sem leituras prévias ou aulas expositivas. Ele precisa ser motivador, simples, objetivo, contextualizado e real para envolver o aluno. A situação não deve ser facilmente solucionável apenas com informações iniciais, forçando a busca por dados adicionais. Os alunos conversam sobre o problema e elaboram um relatório parcial, identificando as informações principais e os assuntos a serem pesquisados. Este documento é revisado pelo professor para orientação.

Análise do Problema e Formulação de Questões: Inicialmente, os alunos analisam o problema com base em seus conhecimentos pré-existentes e criam possíveis hipóteses de trabalho. Eles estabelecem e exploram o que já sabem e o que precisam aprender. A formulação de tópicos de aprendizagem (questões de conteúdo que não podem ser respondidas com o conhecimento preexistente) funciona para direcionar a investigação auto-dirigida. Este passo visa identificar lacunas no conhecimento.

Pesquisa e Coleta de Informações: A partir das questões formuladas e do relatório parcial, os grupos realizam pesquisas para obter referências e fontes adicionais. Eles podem consultar livros, artigos, vídeos, áudios, internet, informações técnicas, entrevistas com "experts", bancos de dados, e outras fontes confiáveis. A pesquisa permite que os alunos superem as lacunas identificadas e aprofundem o conhecimento. O professor direciona e ensina onde e como coletar as informações, garantindo a confiabilidade das fontes.

Discussão e Análise das Soluções: Os alunos compartilham e discutem as informações coletadas em grupo. É um momento para debater, comparar e contrastar o que aprenderam, o que auxilia na aprendizagem e retenção do conhecimento. Eles devem desenvolver análises ou relatórios científicos para sustentar a compreensão e abordagem da resolução do problema. O grupo discute possíveis soluções, suas implicações éticas,

custos financeiros, tempo de execução e outros fatores, buscando um consenso sobre a melhor solução. As informações recém-adquiridas são aplicadas ao problema, as hipóteses são reavaliadas ou modificadas, e os mecanismos associados são analisados e sintetizados.

Desenvolvimento da Solução e Apresentação: Depois de analisar os dados organizados, os alunos precisam chegar a uma solução para o problema proposto. As conclusões devem ser apresentadas oralmente e/ou por escrito de forma clara e objetiva. Isso inclui a resolução final concreta e concisa, e a apresentação de medidas de implementação aconselhadas. Além da apresentação para a turma, os estudantes redigem um relatório final sobre o caso, justificando a decisão com base em fontes e argumentos.

Reflexão e Fechamento: Após a apresentação, o processo culmina em uma discussão/reflexão sobre as conclusões da investigação. O professor corrige os relatórios, dialoga com os estudantes sobre as notas e oferece a oportunidade de rever erros. No final, o professor pode realizar uma aula expositiva para aprofundar os conceitos estudados. O processo envolve estudo auto-dirigido que ocorre entre as sessões, onde os estudantes continuam a explorar o que sabem e o que precisam aprender. O resultado do processo deve ser registrado, por exemplo, em um relatório ou portfólio.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO FACILITADOR/TUTOR E DO ALUNO COMO PROTAGONISTA ATIVO

Na ABP, o aluno é o principal agente de sua própria aprendizagem. Ele é desafiado a problematizar, pesquisar, refletir, dar significado e compreender conceitos. O estudante se torna ativo e proativo, comunicativo e investigador, com independência, determinação, senso de responsabilidade, capacidade de comunicação, desinibição e organização. Ele é o protagonista da construção do seu conhecimento. Os alunos são confrontados com problemas contextualizados e pouco estruturados, empenhando-se em encontrar soluções significativas. O trabalho em pequenos grupos é essencial, onde os alunos partilham ideias e informações, e a colaboração é fundamental.

O papel do docente muda de "instrutor do conhecimento" para "facilitador da aprendizagem". Ele se torna um orientador/mentor de projetos e um colaborador, auxiliando a aprendizagem sem ser a fonte primária de informações ou contribuir diretamente para a solução do problema. O tutor deve criar um ambiente de aprendizagem favorável onde os estudantes se sintam livres para expressar incertezas. Ele ouve, responde e usa perguntas para explorar e estimular o pensamento dos alunos. O professor também auxilia o grupo a fixar padrões para aprofundar e ampliar o conhecimento, desenvolver raciocínio, e melhorar habilidades de comunicação e atitudes profissionais. Sua função principal é a de mediador, que faz perguntas e direciona a linha de raciocínio dos alunos, sem resolver o problema.

Estratégias para a Criação de Problemas Contextualizados e Adequados à Faixa Etária do Ensino Fundamental

A definição do cenário e do problema a ser debatido é uma das etapas mais relevantes da ABP. Um bom problema deve ter as seguintes qualidades:

Ser simples e objetivo, evitando desviar a atenção do tema principal e gerando um número gerenciável de objetivos de aprendizado. Problemas muito complexos podem desmotivar o estudo.

Ser motivador e despertar o interesse do aluno pela sua discussão.

Propor situações sobre as quais o aluno já tenha algum conhecimento prévio. Os primeiros problemas de um módulo temático devem referir-se a situações que os alunos já tenham vivenciado na prática ou em sua própria vida ou em módulos temáticos anteriores. Uma situação totalmente nova e desconhecida impede a discussão do grupo.

Ser contextualizado e real, para que o aluno se sinta envolvido. A escolha de um contexto pertinente pode garantir o envolvimento dos estudantes na investigação.

Ser desafiador e não facilmente solucionável apenas com informações iniciais, levando à necessidade de buscar dados adicionais.

Deve ser apropriado para o nível de aprendizagem dos estudantes.

A construção do cenário problemático é de inteira responsabilidade do professor tutor.

O material do problema deve atrair o interesse dos alunos, ter correspondência com os conteúdos curriculares, possuir funcionalidade e o tamanho ideal.
Exemplos de situações-problema mencionadas nas fontes, que podem ser adaptadas para o Ensino Fundamental, incluem:
Descobrir a localização de cidades antigas, sua fundação e estilo de vida a partir de mapas.
Montar planos de treino e cardápios para ajudar alguém a emagrecer.
Programar um robô para tarefas específicas, como descarte de lixo eletrônico.
Projetar um aquário com tamanho e condições adequadas para uma espécie de peixe.
Criar um plano de reserva financeira considerando opções de investimento.
Planejar um passeio escolar que se encaixe no orçamento e agrade a maioria.
Propor soluções para diminuir a emissão de gás carbônico em uma cidade.
Além disso, problemas relacionados a histórias que os estudantes comentaram como semelhantes em suas vivências e/ou de conhecidos podem ser usados. A formulação de uma "Questão Norteadora" para o projeto, que contemple um problema autêntico e sirva de guia para a investigação, é um aspecto importante. A contextualização de temas de interesse global, como água, solo e poluição, pode ser auxiliada pela formulação da questão norteadora

BENEFÍCIOS E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA ABP NO ENSINO FUNDAMENTAL
A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) no Ensino Fundamental oferece diversos benefícios e, como toda metodologia inovadora, apresenta desafios na sua implementação.
Benefícios da Implementação da ABP no Ensino Fundamental
A ABP é uma metodologia ativa que traz vários benefícios para os estudantes, professores e a sociedade em geral, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem e estimulando a construção do próprio conhecimento.
• Desenvolvimento de pensamento crítico, autonomia, criatividade e resolução de problemas:
A ABP estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e habilidades de solução de problemas.
Fomenta a autonomia e a capacidade de investigação.
Estimula a criatividade.
Permite ao aluno desenvolver maior capacidade na resolução de problemas.
Desenvolve funções cognitivas como percepção, análise, atenção, memorização, tomada de decisão e comunicação.
• Fomento à colaboração, comunicação e habilidades socioemocionais:
Estimula a interação, a pró-atividade e o desenvolvimento em um grupo acadêmico por meio de discussões profundas de casos interdisciplinares.
O trabalho em pequenos grupos é essencial para a ABP.
Desenvolve competências interpessoais como colaboração, trabalho em equipe e comunicação.
Promove habilidades de comunicação individual e do grupo.
Trabalha com habilidades de ordem superior como análise, julgamento, justificativa, previsão de resultados e argumentação.
Ajuda os estudantes a construírem pontes que conectam conhecimentos preexistentes com novos, facilitando a aplicação do conhecimento para a compreensão dos problemas.
O trabalho colaborativo é essencial, pois a maioria dos estudantes encontrará, no mundo do trabalho, situações em que precisarão partilhar informações e trabalhar produtivamente com os outros.
Promove o desenvolvimento da liderança e da administração de tarefas, pois os alunos podem se revezar para coordenar e organizar os pensamentos do grupo.
• Aumento do engajamento e motivação dos alunos:
A ABP provoca a motivação e potencializa o interesse dos alunos na aprendizagem.
É uma metodologia dinâmica envolvendo situações da vida real, o que aumenta o interesse e engajamento dos estudantes.
O problema serve como um incentivo poderoso para a motivação intrínseca do estudante para aprender.
Estudantes de ABP relatam sentirem-se mais satisfeitos, menos estressados e com atitude mais positiva em relação ao ambien-

te de aprendizagem, descrevendo suas experiências como desafiadoras e envolventes.
• Conexão entre teoria e prática:

A ABP busca a indissociabilidade entre teoria e prática, relacionando-as para encontrar soluções para problemas vivenciais.

Gera uma aprendizagem significativa, com maior capacidade de retenção das informações por muito mais tempo.

Prepara os jovens para os desafios do mercado de trabalho e para o futuro profissional.

Aborda problemas relacionados à vida real, com o estudo de situações reais úteis para o futuro profissional dos alunos.

No Brasil, os benefícios percebidos com a aplicação da metodologia levaram educadores a utilizarem a ABP em escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A ABP está totalmente alinhada às competências gerais da Educação Básica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desafios da Implementação da ABP no Ensino Fundamental

Apesar das vantagens, a implementação da ABP pode enfrentar alguns desafios:

• Resistência à mudança por parte de professores e alunos:

A adequação de novas metodologias de ensino-aprendizagem ainda se defronta com o modelo tradicional de ensino, onde o professor é o principal agente e o estudante é passivo, sem incentivo ao autoaprendizado.

A coexistência temporária de um currículo "velho" e um "novo" pode fazer com que os estudantes no currículo tradicional se sintam negligenciados pelos docentes absorvidos com a nova proposta.

Os estudantes podem expressar receio de uma educação inferior ao fazerem a transição de um currículo tradicional para um de ABP.

• Necessidade de formação e capacitação docente:

A implementação da ABP reflete, em grande escala, a vontade dos docentes de mudar seu papel de "instrutor do conhecimento" para o de "facilitador da aprendizagem". O docente torna-se um orientador/mentor de projetos e um colaborador.

É necessário aprimorar o trabalho docente, a partir da formação inicial e continuada, para que compreendam as nuances e as particularidades desse contexto.

A definição da situação-problema exige criatividade e planejamento minucioso do professor.

• Adaptação de currículos e materiais didáticos:

A construção do cenário problemático é de inteira responsabilidade do professor tutor.

Pode ser necessário de três a cinco anos para conseguir um acordo entre os docentes para planejar, desenvolver e começar a implementação de um currículo de ABP.

A mudança de um currículo tradicional para um de ABP é mais difícil do que o contrário.

O material do problema deve ser atraente para os alunos, ter correspondência com os conteúdos curriculares, possuir funcionalidade e o tamanho ideal.

• Gerenciamento de tempo e recursos:

O problema proposto deve ser simples e objetivo, evitando que desvie a atenção do tema principal e gere um número muito grande de objetivos de aprendizado, o que pode desmotivar o estudo.

A rapidez do processo de investigação é ditada pela quantidade de tempo disponível para o caso e da extensão e complexidade do mesmo.

Uma parte chave do processo é o estudo autodirigido que ocorre entre as sessões.

Para que a ABP funcione, é necessário que o aluno possa ter acesso a fontes de informação, embora estas possam não ser previamente fornecidas. O professor deve direcionar e ensinar os alunos onde e como fazer a coleta de informações, garantindo que as fontes sejam confiáveis.

CONCLUSÃO

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma metodologia ativa que estimula a proatividade e o desenvolvimento pessoal através de discussões interdisciplinares, utilizando problemas concretos para impulsionar o pensamento crítico e a solução de problemas.

A ABP promove o conhecimento de novas áreas, estimula a criatividade, e fomenta as capacidades de análise e decisão.

O método enfatiza a aprendizagem ativa centrada no estudante, desafiando-os a pro-

blematizar, pesquisar, refletir e dar significado, desenvolvendo abordagens para problemas específicos em contextos relevantes.

O trabalho colaborativo em grupo é essencial para a ABP, promovendo a interação, a pró-atividade, a comunicação e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como colaboração, trabalho em equipe, liderança e resolução de conflitos.

A ABP aumenta o engajamento e a motivação dos alunos por envolver situações da vida real, e o problema serve como um poderoso incentivo para a motivação intrínseca do estudante para aprender.

A metodologia busca a indissociabilidade entre teoria e prática, relacionando-as para encontrar soluções para problemas vivenciais, o que gera uma aprendizagem significativa com maior capacidade de retenção das informações.

A experiência da aplicação da ABP no PROEJA demonstrou que os estudantes puderam desenvolver sua criticidade, criatividade, consenso, iniciativa, flexibilidade, comprometimento e comunicação oral, sendo protagonistas do seu processo de construção de aprendizagem.

Os objetivos de desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia, criatividade e resolução de problemas são diretamente alcançados, pois os alunos são desafiados a formular hipóteses, tomar decisões e resolver problemas de forma colaborativa.

O fomento à colaboração, comunicação e habilidades socioemocionais é uma característica central da ABP, que ocorre através do trabalho em pequenos grupos, discussões, e compartilhamento de informações, preparando os alunos para o trabalho em equipe na vida profissional.

O aumento do engajamento e motivação é perceptível devido ao caráter dinâmico e à relevância dos problemas propostos, que conectam a aprendizagem à vida real dos estudantes.

A conexão entre teoria e prática é um pilar da ABP, que busca aplicar conhecimentos de diversas áreas para solucionar problemas do cotidiano, preparando os jovens para os desafios do mercado de trabalho.

Em suma, os resultados da aplicação da ABP demonstram que os estudantes desenvolveram as habilidades e competências almejadas, promovendo uma formação integral e contextualizada.

Limitações do estudo:

A implementação da ABP ainda se depara com a resistência ao modelo tradicional de ensino, onde o professor é o principal agente e o estudante é passivo.

Há uma necessidade de formação e capacitação docente para que os professores compreendam seu novo papel de "facilitador da aprendizagem" e as nuances da ABP.

A adaptação de currículos e materiais didáticos é um desafio, podendo levar de três a cinco anos para um acordo entre docentes para planejar e desenvolver um currículo de ABP. A construção do cenário problemático exige criatividade e planejamento minucioso do professor, e o material deve ser atraente, funcional e ter correspondência com os conteúdos curriculares.

O gerenciamento de tempo e recursos é crucial; o problema deve ser simples e objetivo para não desmotivar o estudo com um número excessivo de objetivos de aprendizado. O estudo autodirigido entre as sessões é uma parte chave do processo, e os alunos precisam ter acesso a fontes de informação confiáveis.

A experiência relatada no PROEJA foi realizada apenas em uma turma, o que limita a generalização dos resultados.

Aprofundar a relação da ABP com a interdisciplinaridade e verificar seu impacto na formação dos estudantes.

Implicações práticas para a educação básica:

A ABP está totalmente alinhada às competências gerais da Educação Básica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que facilita sua integração no currículo.

Permite que os professores relacionem os conteúdos da sala de aula com as necessidades e problemas da atualidade.

Prepara os alunos para os desafios do mercado de trabalho e para o futuro profissional, desenvolvendo habilidades e competências críticas.

Promove o protagonismo juvenil e beneficia a sociedade com cidadãos aptos a solucionar problemas em prol do bem-estar social.

A utilização de recursos pedagógicos e programas estruturados, como o Robotis e o Inventura, pode auxiliar na implementação

ágil e organizada da ABP no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). Documento eletrônico. [S.l.: s.n.], 2004. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/072-TC-C2.htm. Acesso em: 29 maio 2024.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univale, 2015.

ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo; FERRETE, Rodrigo Bozi. Metodologias ativas e a educação profissional e tecnológica: invertendo a sala de aula em vista de uma aprendizagem significativa. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, Vitória, v. 3, n. 2, p. 86-98, 2019.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BARELL, John. Problem-Based Learning. An Inquiry Approach. Thousand Oaks: Corwin Press, 2007.

BARRETT, Terry; MOORE, Sarah. New Approaches to Problem-Based Learning. Revitalising your practice in higher education. New York: Routledge, 2011.

BERBEL, N. N. "Problematization" and Problem-Based Learning: different words or different ways? Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v. 2, n. 2, 1998.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias Ativas na promoção da Formação Crítica do estudante: O uso das Metodologias Ativas como Recurso Didático na Formação Crítica do Estudante do Ensino Superior, Cairu em Revista, Salvador, v. 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/355929767/08-METODOLOGIAS-ATIVAS-NAPROMOCAO-DA-FORMACAO-CRITICA-DO-ESTUDANTE-pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jun. 2025.

CARVALHO, Carla Joana de Almeida. O Ensino e a Aprendizagem das Ciências Naturais através da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: um estudo com alunos de 9º ano, centrado no tema Sistema Digestivo. 2009. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, 2009.

CARVALHO, Walter R. B.; RODRIGUEZ, Carla L.; ROCHA, Rafaela V. Aprendizagem Baseada em Projetos no Contexto do Desenvolvimento de Jogos: uma Revisão Sistemática de Literatura. In: SBC, 2022. p. 267–277. doi:10.5753/sbie.2022.225197. Acesso em: 28 nov. 2023.

CASTAMAN, Ana Sara; DE BORTOLI, Lis Ângela. Práticas Educativas: relato de experiência na unidade curricular de Engenharia de Software. Informática na educação: teoria e prática, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 32-44, 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2010.

DELISLE, Robert. Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas. Porto: ASA, 2000.

DUMONT, Luiza Mirante Moraes; CARVALHO, Regina Simplício; NEVES, Álvaro José Magalhães. O peer instruction como proposta de metodologia ativa no ensino de química. Journal Of Chemical Engineering And Chemistry: Revista de Engenharia Química e Química, Viçosa, v. 2, n. 3, p. 107-131, 2016.

FARIAS, Giovanni Ferreira de; SPANHOL, Fernando José; SOUSA, Márcio Vieira de. The use of LMS to support PBL practices: A systematic review. Journal of Research & Method in Education, Reino Unido, v. 6, p. 3, 2016.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GLASGOW, Neal A. Ensino e aprendizagem hoje: Modelos Básicos e Opções. In: LOPES, Renato Matos; SILVA FILHO, Moacelio Veranio; ALVES, Neila Guimarães. Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores. Rio de Janeiro: Publiki, 2019.

HMELO-SILVER, Dorothy H.; EVENSEN, Cindy E.; HMELO, Cindy E. Problem-based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions. New York: Routledge, 2000.

IFRS - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS SERTÃO. Projeto pedagógico de curso técnico em comércio: modalidade PROEJA. 2012. Disponível em: https://ifrs.edu.br/sertao/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/PPC-PROEJA-em-Com%C3%A9rcio-2012.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

INOCENTE, Luciane; TOMMASINI, Angélica; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias ativas na educação profissional e tecnológica. Redin: Revista Educacional Interdisciplinar, Taquara, v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1082/664. Acesso em: 24 jun. 2020.

LAMBROS, Ann. Problem-Based Learning in Middle and High School Classrooms: A Teacher's Guide to Implementation. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc., 2004.

LEITE, Laurinda; AFONSO, Ana Sofia. Aprendizagem baseada na resolução de problemas. Características, organização e supervisão. Boletim das Ciências, v. 14, n. 48, p. 253-260, nov. 2001. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5538/1/Laurinda%20e%20Ana%20Sofia%20ENCIGA.PDF. Acesso em: 25 jun. 2025.

LIPPE PASQUARELLI, Bruno Vicente; DE OLIVEIRA, Thais Benetti. Aprendizagem baseada em projetos e formação de professores: uma possibilidade de articulação entre as dimensões estratégica, humana e sócio-política da didática. Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias: Góndola, Ens Aprend Cienc, n. 2, p. 186–203, jul./dez. 2017. ISSN 2346-4712. Acesso em: 28 nov. 2023.

LOPES, Renato Matos et al. Características gerais da aprendizagem baseada em problemas. In: LOPES, Renato Matos; SILVA FILHO, Moacelio Veranio; ALVES, Neila Guimarães. Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores. Rio de Janeiro: Publiki, 2019.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio Roger; MOTTA, Raul Domingo. Educar na era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. ABP: Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

OLIVEIRA, Agostinho Carlos; ARAÚJO, Samira Maria. Métodos Ativos de Aprendizagem: uma breve introdução. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280091153_Metodos_Ativos_de_Aprendizagem_uma_breve_introducao. Acesso em: 03 maio 2024.

PASQUALETTO, Terrimar Ignácio; VEIT, Eliane Angela; ARAUJO, Ives Solano. Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino de Física: uma Revisão da Literatura. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 17, n. 2, p. 551–577, 2017. ISSN 1984-2686. doi:10.28976/1984-2686rbpec2017172551. Acesso em: 28 nov. 2023.

PEIXOTO, João Paulo; TEIXEIRA, Manuel; MOREIRA, Daniela; COELHO, Dídia; MOTA, Paulo Sergio. Casos do IESF - Estudo de Caso: O Método ABP Caso Home Concept. [S.l.: s.n., s.d.].

PBLI. The PBL learning process. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: <www.pbli.org>. Acesso em: 29 maio 2024.

RODRIGUES, M. L. V.; FIGUEIREDO, J. F. C. Aprendizado centrado em problemas. Medicina, Ribeirão Preto, v. 29, p. 396-402, out./dez. 1996.

SCHWARTZ, Peter; WEBB, Graham. Assessment: Case Studies, Experience and Practice. [S.l.]: Routledge, 2014.

SOUZA, Samir Cristiano de; DOURADO, Luis. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. Revista Holos, Natal, v. 05, n. 31, 2015. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880. Acesso em: 24 jun. 2025.

TORP, Linda; SAGE, Sara. Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for K-16 Education. Alexandria: ACSD, 2002

A IMPORTÂNCIA DO SANEAMENTO BÁSICO PARA A SAÚDE PÚBLICA E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

SORAIA CASTRO PEREIRA CARVALHO

RESUMO

O saneamento básico representa um dos pilares fundamentais para a promoção da saúde pública, a garantia de qualidade de vida e a consolidação do desenvolvimento sustentável. Ele abrange um conjunto de serviços essenciais, como o abastecimento de água potável, a coleta, o tratamento e a disposição final adequada do esgoto sanitário, a gestão dos resíduos sólidos e o manejo eficiente das águas pluviais urbanas. A inexistência ou precariedade desses serviços resulta em sérios impactos sociais, ambientais e econômicos, especialmente em comunidades vulneráveis, onde a incidência de doenças infecciosas de veiculação hídrica, como diarreia, hepatite A e leptospirose, é significativamente maior. Além disso, a falta de saneamento contribui para a contaminação de corpos d'água, degradação do solo, poluição atmosférica e sobrecarga dos sistemas de saúde pública. Nesse contexto, o acesso universal ao saneamento básico é reconhecido pelas Nações Unidas como um direito humano essencial e condição indispensável para a promoção da equidade social e da justiça ambiental. No Brasil, apesar de avanços pontuais, ainda persistem grandes desigualdades regionais e desafios estruturais que dificultam a ampliação da cobertura desses serviços, sobretudo em áreas rurais, periferias urbanas e territórios indígenas. Este artigo tem como objetivo analisar a importância do saneamento básico sob a ótica da saúde pública e do desenvolvimento sustentável, destacando os benefícios socioeconômicos e ambientais decorrentes de sua implementação eficaz, os principais entraves enfrentados pelo país e a necessidade de políticas públicas integradas, planejamento estratégico e investimentos contínuos para assegurar a universalização do acesso de forma justa e duradoura.

PALAVRAS-CHAVE: saneamento, saúde, desenvolvimento, políticas públicas

INTRODUÇÃO

O saneamento básico, que abrange o fornecimento de água potável, o tratamento e a disposição adequada de esgoto, a gestão de resíduos sólidos e a drenagem urbana, constitui um dos pilares essenciais para a promoção da saúde pública, a melhoria da qualidade de vida e a preservação ambiental. A presença desses serviços está diretamente ligada à redução de doenças, à proteção dos recursos hídricos e ao desenvolvimento urbano sustentável. Contudo, apesar de sua importância estratégica, milhões de brasileiros ainda vivem à margem desse direito fundamental, enfrentando condições precárias que comprometem sua saúde, segurança e dignidade.

A precariedade ou ausência de saneamento básico está intrinsecamente associada à propagação de doenças de veiculação hídrica, como diarreia, hepatite A, leptospirose e o cólera, além de provocar a degradação de mananciais e solos, contribuindo para a perpetuação da pobreza e para a ampliação das desigualdades sociais. As populações mais vulneráveis — frequentemente localizadas nas periferias urbanas e em áreas rurais isoladas — são as mais afetadas, refletindo um problema estrutural que vai além da esfera técnica e atinge dimensões sociais, econômicas e políticas.

Reconhecendo a gravidade desse cenário, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o acesso ao saneamento como um direito humano essencial, indispensável para a concretização da dignidade, da equidade e da justiça social. Dentro da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 6 propõe metas ambiciosas para assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e do saneamento para todos até o final da década. A efetivação dessas metas demanda não apenas investimentos em infraestrutura, mas também vontade política, planejamento estratégico e mobilização social.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância do saneamento básico como instrumento central para a promoção da saúde pública e do de-

senvolvimento sustentável. Serão discutidos, ao longo do texto, os impactos da carência de saneamento sobre a incidência de doenças, os reflexos sociais e econômicos dessa realidade e os desafios enfrentados pelo Brasil na busca pela universalização desses serviços essenciais. A abordagem adotada procura evidenciar que o saneamento não é apenas uma questão técnica ou ambiental, mas um elemento estruturante para a construção de um país mais justo, saudável e sustentável.

CONTEXTO HISTÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO SANEAMENTO BÁSICO NO BRASIL

A problemática do saneamento básico no Brasil possui raízes históricas profundas, que remontam ao período imperial e se estendem até os dias atuais. Desde o século XIX, a carência de infraestrutura sanitária adequada e a fragilidade das políticas públicas nessa área resultaram em severas consequências para a saúde da população e para o desenvolvimento socioeconômico do país. As grandes cidades, como o Rio de Janeiro — então capital do Império —, tornaram-se epicentros dessa crise, evidenciando o impacto da urbanização acelerada e desordenada sobre as condições de vida da população.

Durante o século XIX, o Rio de Janeiro enfrentava surtos recorrentes de doenças infecciosas, como cólera, peste bubônica, varíola, tifo e febre amarela, especialmente nos meses mais quentes. A cidade, com um crescimento populacional desordenado, dispunha de poucas soluções para o esgotamento sanitário, e os córregos e rios que a abasteciam eram simultaneamente utilizados para o despejo de dejetos humanos e resíduos industriais. Esse ciclo de contaminação transformou a água, um bem essencial, em vetor de enfermidades. Como um dos principais portos do país, o Rio de Janeiro recebia embarcações de diferentes partes do mundo, o que facilitava a entrada de novas epidemias e dificultava o controle sanitário.

A insalubridade urbana afetava principalmente as populações mais pobres, como escravizados que foram libertos, recém-libertos, imigrantes e trabalhadores marginalizados, que viviam em cortiços e favelas sem acesso a água potável, coleta de lixo ou esgoto tratado. Enquanto as classes mais abastadas contavam com maior acesso a serviços médicos e infraestrutura, os segmentos vulneráveis da sociedade sofriam as piores consequências dessas condições, o que se refletia em alarmantes índices de mortalidade infantil e em grandes disparidades sociais.

As primeiras tentativas de intervenção do poder público na área de saneamento foram incipientes. Em meados do século XIX, começaram a surgir projetos para a construção de redes de esgoto no Rio de Janeiro, mas esses esforços eram pontuais e não acompanhavam o crescimento populacional. A abordagem predominante, em vez de investir em melhorias estruturais, era repressiva: buscava-se "disciplinar" os hábitos da população pobre, culpando-a pela insalubridade, enquanto os problemas estruturais continuavam negligenciados.

Foi apenas no final do século XIX e início do século XX que o Brasil começou a organizar uma resposta mais sistemática às crises sanitárias, influenciado por novas descobertas da microbiologia e pela atuação de figuras-chave da saúde pública. Nesse contexto, destaca-se a atuação do médico e cientista Oswaldo Cruz, que trouxe ao país conhecimentos adquiridos na França e iniciou uma revolução na saúde pública brasileira.

Ao assumir a direção do Instituto Soroterápico Federal, em Manguinhos, Cruz liderou campanhas de combate a doenças epidêmicas, como a febre amarela, a peste bubônica e a varíola. Implementou medidas como o controle de vetores (mosquitos e ratos), campanhas de vacinação obrigatória e ações de desinfecção urbana. A criação das patrulhas sanitárias — equipes que percorriam os bairros aplicando medidas de controle sanitário — foi uma inovação para a época.

Apesar de cientificamente embasadas, essas ações enfrentaram forte resistência popular, especialmente por seu caráter autoritário. A obrigatoriedade da vacinação culminou na Revolta da Vacina, em 1904, quando a população do Rio de Janeiro protestou violentamente contra as medidas do governo. Essa revolta refletiu tanto o medo e a desinformação em relação às vacinas quanto a insatisfação com a forma impositiva com que as ações sanitárias eram conduzidas, sem diá-

logo ou participação popular.
Ainda assim, os esforços de Oswaldo Cruz foram decisivos para a erradicação da febre amarela na capital até 1907 e para a consolidação de uma política sanitária nacional. Suas campanhas resultaram em avanços legislativos e na criação de instituições dedicadas à pesquisa e ao controle de doenças, como a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), que se tornaria referência internacional em saúde pública, produção de vacinas e ciência biomédica.
O legado de Oswaldo Cruz demonstra que o enfrentamento das doenças urbanas não se dá apenas pela medicina curativa, mas sobretudo por meio de ações preventivas, estruturais e integradas — como o saneamento básico. Sua atuação revelou que a saúde pública é uma questão coletiva, dependente de condições ambientais e sociais adequadas.
Assim, o contexto histórico do saneamento básico no Brasil revela não apenas a omissão histórica do Estado em garantir esse direito essencial, mas também os esforços pioneiros que lançaram as bases para a construção de políticas mais eficazes. Ainda que os avanços tenham sido significativos em determinados períodos, a desigualdade no acesso ao saneamento permanece como um dos principais obstáculos ao desenvolvimento social e à justiça ambiental no país. Compreender esse histórico é essencial para entender os desafios atuais e a necessidade urgente de políticas públicas estruturadas, equitativas e sustentáveis.

COMO O SANEAMENTO BÁSICO AFETA O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

O saneamento básico desempenha um papel central no desenvolvimento humano, impactando diretamente dimensões fundamentais como saúde, educação e renda, pilares que compõem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Apesar dos avanços observados nos grandes centros urbanos brasileiros nas últimas décadas, ainda persiste um enorme desafio para garantir o acesso universal e igualitário a esses serviços essenciais, sobretudo em áreas rurais, regiões periféricas e comunidades vulneráveis.
A ausência de saneamento básico compromete o direito à moradia digna, perpetua desigualdades sociais e limita o potencial de desenvolvimento das populações afetadas. Para enfrentar esse quadro, o Brasil estabeleceu marcos legais importantes, como a Lei nº 9.984/2000, que criou a Agência Nacional de Águas (ANA), responsável por regulamentar, fiscalizar e definir normas técnicas para os serviços de saneamento em âmbito nacional. Vinculada ao Ministério do Meio Ambiente, a ANA tem um papel estratégico na formulação de diretrizes e na definição de padrões de qualidade, metas de universalização e modelos tarifários.
Outro marco decisivo foi a promulgação da Lei nº 11.445/2007, conhecida como o Marco Legal do Saneamento Básico, posteriormente atualizada pela Lei nº 14.026/2020. Essa legislação visa garantir a universalização dos serviços até 2033, estabelecendo que pelo menos 90% da população brasileira tenha acesso ao tratamento de esgoto e 99% ao abastecimento de água potável. O novo modelo normativo prevê parcerias público-privadas e exige que os contratos de concessão contemplem metas claras de expansão, cronogramas, indicadores de desempenho e mecanismos de fiscalização. O acesso a recursos públicos federais passou a depender do cumprimento das exigências legais e regulatórias, estimulando maior eficiência, transparência e responsabilidade na prestação dos serviços.
Com o fortalecimento da ANA e a exigência de licitações públicas para a escolha de operadores, o novo marco busca impulsionar a competitividade e ampliar os investimentos no setor, especialmente em regiões historicamente negligenciadas. Essa mudança é fundamental para enfrentar os desafios de universalização e melhorar os indicadores socioeconômicos do país.
O saneamento básico também está diretamente relacionado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) na Agenda 2030. Em especial, o ODS 6 estabelece a meta de assegurar a disponibilidade e a gestão sustentável da água e do saneamento para todos. A efetivação dessa meta impacta positivamente diversas outras áreas, como a saúde pública, a educação, a igualdade de gênero, a redução da pobreza

e a preservação ambiental. O acesso à água potável e ao tratamento de esgoto é, portanto, reconhecido como um direito humano essencial, indispensável para garantir dignidade, equidade e bem-estar à população.

Entretanto, o caminho rumo à universalização ainda é longo e desafiador. De acordo com dados do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS, 2022), mais de 35 milhões de brasileiros ainda vivem sem acesso à água potável, enquanto cerca de 100 milhões não dispõem de coleta e tratamento de esgoto. As regiões Norte e Nordeste concentram os maiores déficits, em razão de fatores históricos, geográficos e estruturais, o que contribui para a persistência de profundas desigualdades regionais. O Relatório Luz da Agenda 2030 (2023) confirma que o Brasil está atrasado no cumprimento das metas do ODS 6, exigindo ações coordenadas e investimentos expressivos.

Segundo estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), a melhoria no saneamento básico pode reduzir em até 80% a incidência de doenças de veiculação hídrica, como diarreia, hepatite A, cólera e outras infecções intestinais. Nas áreas carentes desses serviços, especialmente nas periferias urbanas, tais doenças são recorrentes, gerando altas taxas de internação, mortalidade infantil e sobrecarga nos sistemas públicos de saúde. A ausência de banheiros nas residências e o descarte inadequado de esgoto expõem as populações mais vulneráveis a condições insalubres, além de representar riscos adicionais para mulheres e crianças, especialmente no que diz respeito à segurança e à dignidade.

Além dos benefícios à saúde, o saneamento impacta positivamente a economia. Com menos pessoas adoecendo, a população economicamente ativa apresenta menor absenteísmo no trabalho, o que aumenta a produtividade e reduz os custos trabalhistas. A diminuição das internações por doenças evitáveis permite a realocação de recursos públicos em outras áreas prioritárias, como educação e infraestrutura. Estudos demonstram que cada R$ 1 investido em saneamento gera uma economia de até R$ 4 em gastos com saúde pública.

Do ponto de vista urbanístico, áreas atendidas por redes de esgoto e água encanada tendem a se valorizar economicamente, atraindo investimentos e melhorando o padrão de vida da população local. A expansão e manutenção da infraestrutura de saneamento também gera empregos diretos e indiretos, promovendo o crescimento do setor da construção civil, da engenharia e da cadeia produtiva relacionada. Assim, o investimento em saneamento básico deve ser entendido como uma estratégia de desenvolvimento econômico e social de longo prazo, com efeitos positivos em diferentes setores.

A universalização do saneamento básico é, portanto, um fator essencial para o aumento do Índice de Desenvolvimento Humano. Ao proporcionar melhores condições de saúde, segurança, educação e renda, o saneamento contribui para a construção de uma sociedade mais justa, sustentável e resiliente. Investir nesse setor é investir no futuro do país e na promoção da cidadania plena para todos os brasileiros.

DESAFIOS DA UNIVERSALIZAÇÃO DO SANEAMENTO E AS POLÍTICA PÚBLICAS EM CURSO

O Brasil tem registrado avanços consideráveis no que diz respeito ao acesso a serviços de saneamento básico, especialmente em áreas urbanas mais desenvolvidas. Contudo, ainda enfrenta enormes desafios para garantir a universalização desses serviços de maneira equitativa, eficiente e sustentável. A precariedade da infraestrutura sanitária em diversas regiões, associada à desigualdade social, à falta de planejamento urbano e às limitações financeiras e técnicas dos municípios, impede a plena efetivação do direito ao saneamento como condição essencial para a dignidade humana.

As disparidades regionais são evidentes: enquanto parte da população urbana conta com cobertura total de abastecimento de água e coleta de esgoto, comunidades rurais, assentamentos informais, favelas e áreas periféricas urbanas seguem enfrentando sérios déficits. Nessas localidades, a população convive com esgotos a céu aberto, ausência de água tratada, descarte irregular de resíduos sólidos e alagamentos frequentes, situações que favorecem a propagação de doenças infecciosas, comprometem a saúde pública e dificultam a inclusão social.

Nesse cenário, o fortalecimento das políticas públicas voltadas ao saneamento é fundamental. A criação da Agência Nacional de Águas (ANA), por meio da Lei nº 9.984/2000, constituiu um passo relevante na estruturação da governança institucional do setor. A ANA, vinculada ao Ministério do Meio Ambiente, assumiu atribuições regulatórias e de fiscalização, além da definição de padrões técnicos e metas de qualidade. Com o passar dos anos, sua atuação foi ampliada para incluir a regulação dos serviços de saneamento, desempenhando papel estratégico na definição de parâmetros que assegurem a prestação eficiente, segura e sustentável dos serviços.

O Marco Legal do Saneamento Básico, instituído pela Lei nº 11.445/2007 e atualizado pela Lei nº 14.026/2020, consolidou um novo paradigma para o setor. A legislação estabeleceu como objetivo principal a universalização dos serviços até 2033, prevendo que pelo menos 99% da população tenha acesso à água potável e 90% seja atendida por coleta e tratamento de esgoto. A atualização legal reforçou a necessidade de planejamento integrado, transparência contratual, cumprimento de metas e ampliação da participação da iniciativa privada, por meio de parcerias público-privadas e concessões. Esses instrumentos têm se mostrado relevantes para ampliar a capacidade de investimento e aumentar a eficiência operacional do setor.

Uma das inovações introduzidas pela nova legislação foi a obrigatoriedade de licitações públicas para a prestação dos serviços, substituindo contratos diretos com as companhias estaduais. Com isso, pretende-se garantir maior competitividade, transparência e cumprimento de metas por parte dos operadores. O acesso a recursos federais passou a depender do atendimento a requisitos regulatórios estabelecidos pela ANA, como planos de metas, indicadores de desempenho e cronogramas de execução. Essa mudança visa evitar a perpetuação de contratos ineficazes e assegurar a aplicação de recursos públicos de forma mais racional e estratégica.

No âmbito internacional, o Brasil está comprometido com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o ODS 6, que estabelece como meta assegurar a disponibilidade e a gestão sustentável da água e do saneamento para todos até 2030. Esse compromisso global reforça a necessidade de investimentos consistentes e de políticas públicas articuladas que considerem as múltiplas dimensões do saneamento — social, ambiental, econômica e institucional. A universalização do saneamento básico não é apenas uma meta técnica, mas uma questão de direitos humanos, com impactos diretos na saúde, na educação, na equidade de gênero, na segurança alimentar e na redução da pobreza.

De acordo com estudos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e do Instituto Trata Brasil, são necessários mais de R$ 700 bilhões em investimentos até 2033 para que o país consiga alcançar as metas estabelecidas pelo novo marco legal. Embora importantes investimentos estejam sendo feitos, muitos municípios, especialmente os de pequeno porte e aqueles localizados nas regiões Norte e Nordeste, enfrentam dificuldades financeiras, limitações técnicas e ausência de planejamento de longo prazo. Tais obstáculos tornam o processo de universalização mais complexo e exigem a atuação coordenada dos entes federativos — União, estados e municípios —, além de parcerias com o setor privado e apoio da sociedade civil.

Atualmente, mais de 35 milhões de brasileiros vivem sem acesso à água potável, e aproximadamente 100 milhões não contam com coleta de esgoto adequada (SNIS, 2022). Esse déficit expõe a população a riscos sanitários, ambientais e sociais significativos. Segundo estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS), a melhoria nos serviços de saneamento pode reduzir em até 80% a incidência de doenças de veiculação hídrica, como diarreias, hepatite A, o cólera, parasitoses e infecções intestinais. A ausência de saneamento adequado impacta negativamente os indicadores de saúde, especialmente nas comunidades mais vulneráveis, onde crianças e idosos são os mais afetados.

Além dos impactos sanitários, o acesso ao saneamento também representa uma questão de segurança e dignidade. A falta de banheiros em residências, por exemplo, afeta principalmente as mulheres, que ficam mais

expostas à violência e à insalubridade. Em muitos casos, mulheres e meninas precisam percorrer longas distâncias para buscar água ou utilizar banheiros improvisados, o que compromete seu bem-estar físico e emocional, além de afetar sua frequência escolar e sua participação no mercado de trabalho.

Do ponto de vista econômico, o saneamento básico exerce papel estratégico no desenvolvimento nacional. A ampliação da infraestrutura sanitária contribui para a geração de empregos, movimenta cadeias produtivas, melhora a produtividade do trabalhador e reduz os custos com saúde pública. Além disso, regiões que contam com infraestrutura de saneamento tendem a atrair mais investimentos, melhorar seu padrão urbanístico e valorizar os imóveis, criando um ciclo virtuoso de crescimento e qualidade de vida. Portanto, a universalização do saneamento básico deve ser compreendida como um dos pilares centrais para a construção de uma sociedade mais justa, saudável e sustentável. As políticas públicas devem priorizar não apenas a ampliação da cobertura, mas também a qualidade, a equidade e a sustentabilidade dos serviços prestados. Garantir que todas as pessoas tenham acesso a água potável, coleta e tratamento de esgoto, gestão adequada de resíduos sólidos e drenagem urbana eficiente é um imperativo ético, social e ambiental para o Brasil do presente e do futuro.

CONCLUSÃO:

A problemática do saneamento básico no Brasil reflete um cenário complexo, onde, apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, o país ainda enfrenta desafios imensos para garantir o acesso universal e equitativo a serviços essenciais de água potável, tratamento de esgoto, gestão de resíduos sólidos e drenagem urbana. A falta de uma infraestrutura de saneamento adequada tem sido um dos maiores obstáculos para a promoção da saúde pública, para a redução das desigualdades sociais e para o desenvolvimento sustentável no Brasil. Como discutido ao longo deste trabalho, a ausência ou a precariedade do saneamento básico contribui diretamente para a propagação de doenças de veiculação hídrica, como diarreia, hepatite A e cólera, impactando principalmente as populações mais vulneráveis e exacerbando as desigualdades sociais e regionais, especialmente nas regiões Norte e Nordeste do país.

O acesso ao saneamento é reconhecido internacionalmente como um direito humano fundamental, e sua universalização é uma das metas prioritárias da Agenda 2030, por meio do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 6, que visa garantir o acesso universal à água potável e ao tratamento de esgoto até 2030. Para alcançar esses objetivos, é essencial que o Brasil adote uma abordagem holística e integrada, que envolva a cooperação entre o setor público, a iniciativa privada e a sociedade civil. Essa abordagem deve incluir a expansão da infraestrutura, o fortalecimento da regulação, a implementação de novas tecnologias e a promoção de práticas de gestão sustentável dos recursos hídricos.

A experiência histórica do Brasil, como demonstrado neste estudo, evidencia que a questão do saneamento básico não é apenas uma questão de infraestrutura, mas também de justiça social. As populações mais carentes, frequentemente localizadas em áreas periféricas das grandes cidades e em áreas rurais, continuam a ser as mais afetadas pela ausência de serviços básicos de saneamento. Essa realidade é agravada pela falta de investimentos adequados, pela ineficiência na execução das políticas públicas e pela corrupção, que frequentemente impede que os recursos destinados ao setor cheguem efetivamente às populações necessitadas.

No entanto, apesar desses desafios, há um caminho possível para reverter o quadro atual. A recente atualização do Marco Legal do Saneamento (Lei nº 14.026/2020), que estabelece novas metas para a universalização dos serviços de saneamento até 2033, representa um avanço significativo. Com a ampliação das competências da Agência Nacional de Águas (ANA) e a introdução de mecanismos de licitação para a contratação de operadores privados, busca-se garantir mais transparência, qualidade e eficiência na execução das políticas de saneamento. A criação de parcerias público-privadas também se configura como uma estratégia promissora para acelerar a expansão da infraestrutu-

ra, principalmente em áreas carentes e de difícil acesso.

No entanto, para que essas mudanças resultem em melhorias substanciais, é essencial que o país invista de maneira consistente e contínua no saneamento, com a alocação de recursos financeiros suficientes para garantir que as populações mais vulneráveis tenham acesso a esses serviços. Segundo estimativas do BNDES e do Instituto Trata Brasil, será necessário um investimento superior a R$ 700 bilhões até 2033 para alcançar a universalização do saneamento no país. A superação desse desafio financeiro exigirá uma atuação integrada entre os diversos níveis de governo e a iniciativa privada, além de um planejamento estratégico que contemple as especificidades regionais e as necessidades de cada comunidade.

Além do impacto direto na saúde pública, a melhoria nas condições de saneamento também traz benefícios econômicos substanciais. Com o aumento da qualidade de vida, a redução de doenças, a diminuição das internações hospitalares e a melhoria da produtividade da população, o investimento em saneamento representa um retorno econômico significativo. A expansão do saneamento básico pode ainda gerar emprego e renda, tanto no setor de construção civil quanto em atividades relacionadas à operação e manutenção dos sistemas de água e esgoto, o que contribui para o desenvolvimento econômico das regiões onde os investimentos são realizados.

Portanto, a universalização do saneamento básico no Brasil não deve ser encarada apenas como uma questão de infraestrutura, mas como um fator central para a melhoria da qualidade de vida, a redução das desigualdades sociais e o desenvolvimento sustentável do país. A implementação eficaz de políticas públicas, a mobilização da sociedade e o comprometimento dos diversos setores da economia serão essenciais para garantir que o Brasil alcance as metas estabelecidas para o saneamento, promovendo uma sociedade mais justa, saudável e sustentável para todos. A integração das dimensões sociais, econômicas e ambientais na gestão do saneamento é imprescindível para a construção de um futuro mais equitativo e próspero, onde todos os brasileiros tenham acesso aos direitos fundamentais à água potável, ao esgoto tratado e a um ambiente saudável.

REFERÊNCIAS:

AGÊNCIA BRASIL. Cerca de 35 milhões de brasileiros não têm acesso à água potável. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-03/cerca-de-35-milhoes-de-brasileiros-não-tem-acesso-agua-potavel. Acesso em: 9 abr. 2025.

ANA (Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico). Página oficial com informações sobre regulação, metas e acompanhamento do marco legal. Disponível: https://www.gov.br/ana/pt-br/assuntos/saneamento-basico Acessado em 13 abr. 2025

BNDES. Projetos de saneamento. Disponível em: https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/solucoes-e-servicos/saneamento Acessado em 13 abr. 2025

BRASIL. Lei nº 14.026, de 15 de julho de 2020. Atualiza o Marco Legal do Saneamento Básico. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jul. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.026-de-15-de-julho-de-2020-264249834. Acesso em: 9 abr. 2025.

CENED CURSOS. Importância do Saneamento Básico: Impactos na Saúde, Economia e Meio Ambiente. Disponível em: https://cenedcursos.com.br/meio-ambiente/importancia-do-saneamento-basico-impactos-na-saude-economia-e-meio-ambiente/. Acesso em: 9 abr. 2025.

FIOCRUZ. A Trajetória do Medico Dedicado a Ciência. Disponível em : https://portal.fiocruz.br/trajetoria-do-medico-dedicado-ciencia . Acessado em 13 abr . 2025

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030 (GT Agenda 2030). Relatório Luz da Sociedade Civil sobre a Agenda 2030 – Brasil 2023 . Disponível em: https://www.agenda2030.org.br/relatorio-luz. Acessado em 13 abr. 2025

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua(PNAD Contínua - 2016). Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua.html Acessado em 13 abr . 2025

INSTITUTO TRATA BRASIL E GO ASSOCIADOS. Perdas devidas à falta de saneamento básico e benefícios de sua expansão. Disponível em: https://www.tratabrasil.org.br/estudos/estudos-itb/perdas-saneamento-e-beneficios-da-expansao. Acessado em 13 abr. 2025

MINISTÉRIO DA SAÚDE -DATASUS(BRASIl). Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS). Disponível em: http://tabnet.datasus.gov.br. Acessado em 13 abr . 2025

MIDR -BRASIL, (Ministério da Integração e do Desenvolvimento Regional) Programa Saneamento Brasil Rural. Disponível em: https://www.gov.br/midr/pt-br/assuntos/saneamento/saneamento-brasil-rural Acessado em: 10 abr. 2025

MMA BRASIL(Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima). Plano Nacional de Resíduos Sólidos (PLANARES). Disponíível em: https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/qualidade-ambiental/gestao-de-residuos/planares Acessado em 10 abr. 2025

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Water, sanitation and hygiene (WASH). Disponível em: https://www.who.int/water_sanitation_health/en/. Acesso em: 9 abr. 2025.

PAC 2023-2026. Casa Civil / Governo Federal.Programa de Aceleração do Crescimento (Eixo Saneamento). Disponível em: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/pac Acessado em 13 abr. 2025

RESUMO
Este artigo tem como objetivo discutir a importância do desenvolvimento das habilidades linguísticas na infância e analisar práticas pedagógicas que favoreçam a alfabetização inicial de maneira lúdica, significativa e respeitosa ao tempo de cada criança. A aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil é um processo fundamental para o desenvolvimento integral da criança e um dos pilares para a construção do conhecimento ao longo da vida escolar. O foco não é a alfabetização formal, mas o letramento, entendido como a inserção da criança em práticas sociais de linguagem. O texto defende a criação de ambientes ricos em estímulos linguísticos, com o uso de histórias, jogos, músicas e diversos tipos de textos. A construção deste artigo considera a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os estudos sobre letramento e a alfabetização, a LDB entre outros documentos e Leis, artigos publicados que falam sobre o tema desse artigo. Afirmaremos que o papel do professor na educação infantil é fundamental como mediador no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Ele também aponta a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas, valorizando a infância, a ludicidade e o protagonismo da criança. Por fim, o texto defende a necessidade de mais investimentos em pesquisas e na formação de docentes para garantir às crianças o direito ao desenvolvimento pleno por meio da linguagem. Conclui-se que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer em um ambiente acolhedor e interativo, que valorize as experiências da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Escrita; Educação Infantil; Alfabetização; Letramento.

ABSTRACT
This article aims to discuss the importance of developing language skills in early childhood and to analyze pedagogical practices that support initial literacy in a playful, meaningful, and respectful way, in accordance with each child's individual pace. Learning to read and write during early childhood education is a fundamental process for the child's holistic development and serves as one of the pillars for building knowledge throughout their school life. The focus is not on formal literacy, but on literacy as social practice, understood as the child's involvement in social uses of language. The text advocates for the creation of environments rich in linguistic stimuli, including the use of stories, games, music, and various types of texts. This article is based on the National Common Curricular Base (BNCC), studies on literacy and reading/writing acquisition, the Brazilian Education Guidelines and Framework Law (LDB), among other documents, laws, and published articles on the topic. It highlights the fundamental role of the early childhood educator as a mediator in the learning process of reading and writing. The article also emphasizes the need to reframe pedagogical practices, valuing childhood, playfulness, and the active participation of the child. Finally, it argues for increased investment in research and teacher training to ensure every child's right to full development through language. It concludes that learning to read and write should take place in a welcoming and interactive environment that values the child's experiences.

KEY-WORDS: Reading; Writing; Early Childhood Education; Literacy; Literacy.

INTRODUÇÃO

Os aspectos cognitivos, sociais e afetivos são desenvolvidos na educação infantil, pois é o primeiro contato das crianças depois do convívio com a família.

Nesta etapa da educação, o campo de experiência da fala, da escuta, pensamento e imaginação, considera que desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas, e que por essa razão, deve promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral e se constituindo ativamente como sujeito sin-

gular e pertencente a um grupo social. (CINTRA; PIRES; ANDRADE, 2020, p.265).

É nesse período que se estabelecem os primeiros vínculos com a linguagem oral e escrita, tornando-se, portanto, um momento crucial para a formação de leitores e escritores.
A leitura e a escrita não devem ser ensinadas de maneira mecânica, mas sim inseridas no cotidiano das crianças como práticas sociais significativas.
Eles aprenderam observando e imitando os outros com os quais conviveram, com os quais construíram práticas sociais que demandaram o desenvolvimento de habilidades relacionadas com as funções psicológicas superiores – percepção, memória, atenção, imaginação –, que estão presentes na vida cotidiana. (GOMES, 2005, p.13).
Aprender a ler e escrever na educação infantil é essencial para o desenvolvimento do raciocínio, das relações sociais e das emoções das crianças. Nessa fase, o foco não está na alfabetização formal, mas na criação de um ambiente rico em experiências significativas com a linguagem oral e escrita.

Daí a necessidade de se considerar o valor e o papel das interações na sala de aula quando se ensina a ler e escrever. No caso das crianças, a brincadeira pode ser o meio principal de desenvolvimento cultural, especialmente na faixa etária de seis ou sete anos, idade em que elas estão iniciando a aprendizagem da leitura e da escrita. (GOMES, 2005, p.15).

Quando lemos o livro de GOMES (2005, p. 16), aprendemos sobre ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal) Segundo a explicação de GOMES: Vygotsky, ao falar sobre a 'zona de desenvolvimento proximal' (ZDP), explica de forma clara como acontece o processo de aprendizagem e como ele influencia o crescimento humano. Para ele, a ZDP é a diferença entre o que uma pessoa consegue fazer sozinha, ou seja, seu nível de desenvolvimento real, e o que ela pode alcançar com a ajuda de alguém mais experiente, como um adulto ou colegas mais habilidosos.
Esse conceito não só ajuda a entender o potencial de aprendizado de cada estudante, mas também mostra o caminho do seu desenvolvimento cognitivo e social por dentro. A ideia da ZDP é que aprender é um processo que acontece de forma colaborativa, onde trocar conhecimentos e experiências é essencial para que as pessoas se tornem cidadãos completos na sociedade.
O artigo aborda a importância do trabalho com a leitura e a escrita desde a primeira etapa da educação básica, destacando seu papel fundamental no desenvolvimento integral da criança.

Assim como propor um ensino que priorize essa linguagem em detrimento das demais, é desrespeitar o direito de cada criança, de viver toda a inteireza da sua infância. A linha tênue reside em compreender que cabe à escola ampliar os conhecimentos sobre as ações do ler e escrever a fim de minimizar os atravessamentos resultantes das desigualdades sociais, em que muitas vezes, esse é o primeiro e único espaço de contato mais direto com diferentes gêneros textuais, que embora possam estar em seu cotidiano, não são fonte de reflexão e trabalho com a linguagem escrita a fim de garantir que continuem aprendendo-a. A escola, sim, é o lugar de direito para garantir tal aprendizado sem com isso desrespeitar as infâncias. (NOGUEIRA; FERREIRA; ESPÍNDOLA, 2023, p.16).

Por meio de brincadeiras, contação de histórias, músicas, jogos e interações com diferentes tipos de texto (livros, cartazes, listas, rótulos etc.), a criança constrói hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita.
O papel do educador é essencial para mediar esse processo de maneira lúdica, respeitando o ritmo e os interesses da criança. Dessa maneira, a educação infantil contribui para o desenvolvimento do letramento e prepara o caminho para a alfabetização no ensino fundamental.
De acordo com a BNCC (2017), a educação infantil deve proporcionar experiências que ampliem a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação das crianças. Dessa maneira, a aprendizagem da linguagem escrita tem início muito antes da alfabetização formal, por meio de interações com textos, histórias, músicas, jogos e outras formas de expressão.

Este artigo discute como esse processo pode ser promovido de maneira eficaz e respeitosa na educação infantil.

APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O aprendizado da leitura e da escrita na infância é essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois lhe proporciona uma preparação fundamental para sua vida social e cultural em sociedade.

Essa nova forma de perceber as crianças que vêm sendo reivindicada pelos estudos contemporâneos, especialmente os da Sociologia da Infância, traz a noção de competência como distintiva de uma nova posição das crianças no mundo. "Este paradigma da competência faz das crianças agentes sociais plenos, cujo agir modifica as estruturas sociais em que se encontram, dando-lhes outros sentidos" (CASTRO, 2013, p. 18). Por isso, perceber as crianças pela lente da competência é possibilitar não apenas uma construção da própria infância, como também da sociedade. (BRASIL, MEC/ SEB, 2016, p.15).

Esse processo abrange a formação de um sistema de escrita por meio de interações sociais e atividades significativas, nas quais a criança assimila a linguagem escrita e compreende suas aplicações sociais.

Nesse contexto, a cópia mecânica de algo que não se entende e sobre o qual não se faz nenhuma reflexão torna-se uma prática diária. O associacionismo mantém a concepção de que os elementos da atividade mental são isolados, ou seja, de que as funções psicológicas (atenção, percepção, memória) atuam independentemente umas das outras. E, além disso, estende as leis de funcionamento da memória para todas as outras funções psicológicas. (GOMES, 2005, p.27). O letramento, estágio inicial caracterizado pela percepção da criança acerca do uso social da escrita, ocorre mesmo antes da alfabetização formal, que implica a capacidade de ler e escrever. As interações sociais e a troca de experiências são determinantes para o aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita.

Sobre as práticas com a linguagem oral e escrita o MEC/SEB (2016, p.19), afirmam: "As práticas com a linguagem oral e com a linguagem escrita a serem efetivadas na Educação Infantil, pensadas a partir dessa perspectiva, consideram as interações verbais, tanto na modalidade oral quanto na escrita". Atribuir significados à leitura e à escrita, contextualizando-as em diferentes situações, é de suma importância. Além disso, as práticas de leitura e escrita devem ser integradas a contextos reais e relevantes para a criança, como a leitura de livros e a elaboração de cartinhas.

Para fomentar a leitura e a escrita, recomenda-se para o professor criar um ambiente propício, fazer leituras compartilhadas, incentivar a escrita espontânea, usar jogos e brincadeiras educativas e estabelecer uma rotina regular de práticas de leitura e escrita. É importante que ele seja um exemplo de comportamento, valorizando essas atividades no dia a dia.

As crianças vivem em um mundo letrado, com contato com celulares, internet, consegue colocar o jogo predileto no vídeo game, ligar e desligar um computador 12 encontra seus desenhos no youtube sem nenhuma dificuldade e aprendem a mexer em tudo naturalmente pois é comum para elas. Então se tudo isso se tornou fácil de aprender porque é comum para elas, nos dá, mais motivo para tornar o acesso à leitura e escrita como algo comum para as crianças, para quando chegarem no primeiro ano do Ensino Fundamental elas já estarem familiarizadas com as letras e o processo de aprender a ler seja feita de uma forma natural, sem medo pois não há nada desconhecido. (GONTILO, 2018, p. 11 e 12).

Devemos como educadores honrar o progresso individual de cada criança, levando em conta suas especificidades e ritmos de aprendizado

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil é muito mais do que aprender a decifrar letras e palavras, é um investimento no futuro das crianças, que molda não apenas suas competências acadêmicas, mas também suas habilidades críticas e reflexivas. Nesse contexto, a formação dessas competências é essencial, pois é por meio da linguagem que as crianças começam a compreender e a interagir com o mundo.

Acreditamos que com uma boa metodologia é possível alfabetizar as crianças na Educação Infantil valorizando a fase do brincar e preparando-as para o Ensino Fundamental com um alicerce sustentável a fim de formarem cidadãos alfabetizados, letrados e consequentemente críticos, pois a leitura, o conhecimento tem esse poder. (GONTIJO, 2018, p.5).

Os métodos lúdicos e interações significativas são ferramentas poderosas que educadores e responsáveis devem utilizar para tornar o aprendizado não apenas eficaz, mas também prazeroso.
Sobre o brincar no desenvolvimento da aprendizagem GOMES (2005, p.15), diz: "No caso das crianças, a brincadeira pode ser o meio principal de desenvolvimento cultural, especialmente na faixa etária de seis ou sete anos, idade em que elas estão iniciando a aprendizagem da leitura e da escrita".
Ao introduzir a leitura e a escrita de maneira divertida e engajante, é possível instigar a curiosidade natural das crianças, incentivando-as a explorar, questionar e expressar-se, tudo isso em um ambiente que celebre suas individualidades.
Essa abordagem não se limita ao desenvolvimento linguístico, sendo fundamental também para a formação da identidade cultural e social da criança desde os primeiros anos de vida.

Ao assegurar que cada pequeno tenha acesso a um ambiente que não apenas estimula o aprendizado, mas também respeita e valoriza suas raízes e pluralidade, educadores contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente. É possível à inserção da leitura e escrita na infância, desde que venha como forma significativa e que priorize as peculiaridades das crianças, fortalecendo o planejamento do professor através das observações, das trocas de experiências entre professores e alunos evidenciando sempre os conhecimentos trazidos culturalmente e socialmente por cada criança, e que estas as utilizem cotidianamente, em prol da leitura e da escrita. (CINTRA, PIRES, ANDRADE, 2020, p.267).

A falta de publicações e estudos na área não é apenas um acaso, mas reflete a negligência com os primeiros anos de vida das crianças, que são essenciais não só para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, mas também para suas capacidades de análise crítica e engajamento ativo na sociedade.
Quando lemos o artigo Leitura e escrita na educação infantil: Um tema polêmico e necessário dos autores: NOGUEIRA; FERREIRA e ESPINDOLA (2023, p.2), eles citam a ausência de publicação e estudos na área questionados em outros trabalhos, são eles:
Essa ausência de trabalhos também foi indicada na dissertação de Brião (2019);
No artigo de Espíndola e Silveira (2022), em que ambos ressaltam o restrito número de trabalhos publicados em espaços potentes de discussão do campo da Educação Infantil;
No trabalho de Neves e Corsino, apresentado na ANPED em 2017, sobre o levantamento de produções acadêmicas acerca da leitura e escrita na Educação Infantil entre 1973 e 2013, considerando os grupos de trabalho 7 e 10, de zero a seis anos e de alfabetização respectivamente, além de artigos, teses e dissertações.
Contudo, causa-nos certo estranhamento que haja silenciamento dessa temática no Grupo de Trabalho 7, espaço que, ao nosso ver, seria privilegiado para discussões que envolvem a Educação Infantil diretamente.
Investir no processo de aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil é, acima de tudo, uma forma de empoderar as crianças, permitindo que se tornem protagonistas de suas próprias histórias.
Ao promover um aprendizado integral e respeitoso, potencializamos não apenas as competências linguísticas, mas também cultivamos cidadãos críticos e conscientes, prontos para os desafios do mundo.

O PAPEL DA LINGUAGEM NA INFÂNCIA

A linguagem é uma ferramenta essencial para comunicar ideias e para desenvolver o pensamento das crianças. Na infância, ela se desenvolve principalmente através das interações com as pessoas ao redor e com o ambiente.
Ao brincar, contar histórias, observar imagens e participar de rodas de conversa, a criança amplia seu vocabulário e sua com-

preensão do mundo.

É importante que o adulto (professor e/ou responsável) desde cedo ao contar uma história para as crianças ir mostrando as ilustrações e fazer perguntas durante a história para fixar e ajudar as crianças a entenderem o que estão ouvindo e depois da contagem da história perguntar as crianças sobre o que é a história, o que as crianças entenderam e pedir para elas recontarem o que foi contado. (GONTIJO, 2028, p.12).

Ao propor atividades ricas em linguagem, o professor contribui para que a criança internalize novos conceitos e estruturas linguísticas.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É importante diferenciar alfabetização de letramento. A primeira refere-se ao aprendizado do sistema de escrita, enquanto o segundo está relacionado à capacidade de usar a leitura e a escrita em práticas sociais significativas.

Para GONTIJO (2018, p.6): "Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada ou pode ser letrada e não ser alfabetizada". Pois GONTIJO afirma que: "Aquele que consegue ler, escrever, porém não faz uso da leitura e nem da escrita no seu dia a dia que não possui o hábito de ler livros, jornais ou até mesmo uma revista, é um exemplo de uma pessoa que é alfabetizada, mas não é letrada". Na educação infantil, o foco deve estar no letramento, a fim de preparar a criança para o processo formal de alfabetização no ensino fundamental. Para que haja uma alfabetização com qualidade é necessário que todos os envolvidos tenham compromisso com a qualidade de ensino, com o conhecimento da necessidade dos alunos e que o professor escolha uma metodologia de alfabetização que se adapte com as crianças. (GONTIJO, 2028, p 11 e 12).

As crianças devem ter contato com diversos gêneros textuais, como livros de histórias, listas, bilhetes, convites e cartazes, em situações reais de comunicação. Esse contato ajuda a compreender a função social da escrita e estimula o interesse pela leitura.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS

Boas práticas pedagógicas envolvem planejamento, intencionalidade e respeito ao ritmo da criança.

Desse modo, entende-se que um trabalho sistemático seria potencializar as ações de leitura e escrita, ampliando as experiências das crianças, evidenciando intencionalidade pedagógica no planejamento. Nesse sentido, ao conceber a criança como sujeito de direitos que vive em uma cultura letrada, não promover a apropriação da linguagem escrita desde a Educação Infantil representa furtar o seu o direito de participação social. (NOGUEIRA; FERREIRA; ESPÍNDOLA, 2023, p.16).

Algumas estratégias eficazes incluem:

Contação de histórias: desperta a imaginação, amplia o vocabulário e estimula o interesse pelos livros; (MARTINS; FIGUEIREDO; PEDRO, 2022, p.2).

Cantigas e rimas: favorecem a consciência fonológica e a memorização de estruturas linguísticas;

Leitura compartilhada e rodas de leitura: promovem o prazer pela leitura e desenvolvem habilidades interpretativas;

Utilizar seus nomes durante as atividades ajuda as crianças a entenderem como funciona a escrita, além de reconhecerem letras e sons;

Estimular a produção de textos em grupo incentiva a escrita de forma colaborativa e com significado, tornando o aprendizado mais interessante e participativo.

O PAPEL DO EDUCADOR

O professor da educação infantil deve atuar como um mediador do conhecimento, sendo capaz de ouvir, observar e propor intervenções adequadas ao estágio de desenvolvimento da criança.

Segundo CINTRA; PIRES e ANDRADE (2020, p.266), o papel do educador é: "Ao professor cabe o papel de trazer para o momento de leitura, diversos gêneros textuais, tais como textos jornalísticos, informativos, curiosida-

des, receitas, revistas, livros de ficção científica, poesias, revistas em quadrinhos e tantos outros".
Ele também deve criar um ambiente alfabetizador no qual a linguagem esteja presente por meio de diferentes recursos, como:
Livros;
Murais;
Etiquetas;
Cantinhos de leitura e escrita, entre outros.
É importante que os professores continuem se dedicando ao seu desenvolvimento profissional. Assim, eles podem refletir sobre suas próprias práticas e se atualizar de acordo com as novas orientações e teorias na área da educação.

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO E ETAPA FUNDAMENTAL
A Constituição de 1988 e o ECA garantem o direito da criança à educação e ao desenvolvimento integral;
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define: "II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade";
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orientam práticas pedagógicas que unem o cuidar e o educar, valorizando a criança como sujeito ativo e histórico.

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E APRENDIZAGEM
A criança é vista como protagonista de sua própria aprendizagem, com saberes próprios e capacidade de elaborar conhecimentos a partir da interação com o mundo.

A aprendizagem inicial da língua escrita se inicia antes mesmo da entrada da criança na instituição escolar. Na Educação Infantil esse processo continua respeitando o desenvolvimento cognitivo e o psicológico da criança, para que o educador ajude a criança a avançar na aquisição da língua escrita ele deve conhecer três desenvolvimentos que ocorre simultaneamente no processo de alfabetização e letramento. (GONTIJO, 2018, p. 12 e13).

A educação infantil deve proporcionar vivências significativas que estimulem o brincar, a imaginação, a escuta, o pensamento e a comunicação.

TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM
A criança é vista como protagonista do próprio aprendizado, com saberes próprios e capacidade de elaborar conhecimentos a partir da interação com o mundo.

A teoria sócio-histórica de Vygotsky destaca a mediação social como essencial para o desenvolvimento cognitivo e defende que aprendizagem e desenvolvimento são interdependentes; (ROSA; GOI, 2022, p.2).

O aprendizado da leitura e da escrita deve ocorrer em contextos significativos, mediados socialmente;
Por fim, é importante também analisar diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento infantil, como as abordagens ambientalista, inatista e interacionista, para compreender melhor as várias formas de entender esse processo.

LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS
Quando pensamos na criança entrando na cultura escrita, é essencial levar em conta o que ela já conhece e suas experiências do dia a dia.
O "Escuta, fala, pensamento e imaginação", que está no campo de experiência da BNCC, orienta aos educandos atividades para o vocabulário e estimular pensamento crítico dos alunos. A leitura de histórias, o contato com gêneros textuais diversos e a produção de narrativas favorecem o desenvolvimento linguístico e social da criança.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS
O ensino tradicional de leitura e escrita, centrado apenas no código, é criticado por não considerar os saberes prévios das crianças, a criança já possui um conhecimento implícito da língua antes mesmo de ser alfabetizada. Atividades lúdicas, interativas e contextualizadas promovem aprendizagens mais eficazes e desenvolvem autonomia, criatividade e protagonismo.
CINTRA; PIRES e ANDRADE, (2020, p.267), afirmam: "Transformar a leitura e a escrita

em atividade lúdica é proporcionar às crianças alegria e divertimento desenvolvendo a criatividade e a competência intelectual".

A aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil ultrapassa o enfoque funcional e estabelece pontes que permitem dialogar e estabelecer a prática pedagógica a partir do interesse do grupo de crianças, em detrimento dos padrões escolares rígidos e engessados. Iniciar o processo de leitura e escrita não significa colocar as crianças pequenas sentadas em cadeiras escolares para copiar letras ou preencher fichas de atividades sem sentido e estéreis. (CINTRA; PIRS; ANDRADE, 2020, p. 264).

Não podemos trabalhar a leitura e a escrita apenas como uma forma de decodificar símbolos, mas sim tratadas como práticas sociais e com significado.
As experiências vividas pelas crianças na educação infantil são essenciais para seu sucesso escolar futuro.
O artigo defende a ressignificação das práticas pedagógicas, priorizando metodologias ativas e o uso de gêneros textuais variados.

CONCLUSÃO

O artigo reforça que brincar, interagir socialmente e entrar em contato com a linguagem escrita em contextos reais são bases fundamentais para o desenvolvimento das competências previstas na BNCC. Quando vinculada ao sentido e ao desejo da criança, a aprendizagem da leitura e da escrita torna-se um processo mais natural, prazeroso e eficaz.
O professor do ensino infantil tem que entender e trabalhar a aquisição da leitura e da escrita alinhando com as características da infância, enfatizando o brincar, a criatividade e a interação social. Por meio de práticas pedagógicas lúdicas e significativas, as crianças constroem, gradualmente, os conhecimentos necessários para se tornarem leitores e escritores competentes.
Cabe à escola e aos educadores oferecer um ambiente rico em linguagem no qual a criança se sinta motivada a explorar e a se expressar por meio da oralidade, da leitura e da escrita. Dessa maneira, a educação infantil cumpre seu papel de oferecer uma base sólida para o desenvolvimento integral e para o sucesso na trajetória escolar.
A situação da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil, no entanto, é preocupante e repleta de oportunidades para a transformação educacional. Ao priorizar a leitura e a escrita desde a infância, não estaríamos apenas promovendo o aprendizado de habilidades técnicas, mas também fomentando o surgimento de cidadãos mais conscientes e engajados.
A prioridade deve ser a criação de um espaço de reflexão e ação, um ambiente que abrigue práticas pedagógicas que integrem teoria e prática de maneira harmônica. Investir em pesquisas que explorem novas abordagens, metodologias e contextos para o ensino da leitura e da escrita é essencial. Afinal, o futuro da educação depende de nossa capacidade de desenvolver essas habilidades desde os primeiros anos escolares. Que essa reflexão, portanto, não se limite ao papel, mas inspire uma revolução nas práticas educativas, para que possamos construir coletivamente um Brasil no qual ler e escrever sejam experiências enriquecedoras desde a mais tenra idade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 04 de agosto de 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB,

2010. Disponível em:<https://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 de agosto de 2025.

BRASIL. Crianças como leitoras e autoras / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC /SEB, 2016. 128 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. -(Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.6).2016. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 02 ago. 2025.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. PIRES, Jucileia Obregon. ANDRADE, Luci Carlos de. Leitura e escrita na Educação Infantil: caminhos possíveis. Debates em Educação, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 263–274, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEspp263-274. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/>. Acesso em: 02 ago. 2025.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor / Maria de Fátima Cardoso Gomes; Sara Mourão Monteiro. - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 84 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85-99372-16-5. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 02 ago. 2025.

GONTIJO, Arlete Abade de Melo. Alfabetização e Letramento na Educação Infantil. Artigo Científico apresentado à Faculdade Nossa Senhora Aparecida – FANAP. Aparecida de Goiâna. 2018. Disponível em: <http://www.fanap.br/>. Acesso em: 02 agosto de 2025.

MARTINS, Paula Cristina Figueiredo. FIGUEIREDO, Doraci Carvalho. PEDRO, Raysa Mayab Tassote. Contação de História: Um caminho para o mundo da leitura. ISSN 2319-0124. v. 14 n. 2, 2022. Disponível em: <https://josif.ifsuldeminas.edu.br/>. Acesso em: 02 agosto de 2025.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves. ESPÍNDOLA, Carolina do Santos. Leitura e escrita na educação infantil: Um tema polêmico e necessário. Revista Brasileira de Alfabetização | ISSN: 2446-8584 | Número 19 – 2023.

ROSA, Ana Paula Marques da; GOI, Mara Elisângela Jappe. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 24, nº 10, 26 de março de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/>. Acesso em 04 de agosto de 2015.

EJA E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES, MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

STEFANE SILVA

Resumo
Este artigo busca refletir sobre as questões étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir das experiências vivenciadas no Programa de Residência Pedagógica (PRP) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). O estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Profª Jeanete Beauchamp, localizada em Guarulhos, e teve como objetivo compreender as percepções relacionadas ao preconceito, à discriminação e ao sentimento de não pertencimento dos educandos e educandas da EJA. A reflexão parte de observações diretas, memórias pessoais e diálogos com estudantes, articulando tais vivências às legislações educacionais que orientam a educação das relações étnico-raciais, como a Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/2008 e o Parecer CNE/CP 003/2004. As análises apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que promovam equidade, reconhecimento identitário e fortalecimento da autoestima dos sujeitos da EJA, considerando a centralidade das questões étnico-raciais para a efetivação de uma educação democrática e inclusiva.
Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Questões Étnico-Raciais; Residência Pedagógica; Memórias e Vivências.
Abstract
This article aims to reflect on ethnic-racial issues in Youth and Adult Education (EJA), based on experiences during the Pedagogical Residency Program (PRP) of the Pedagogy course at the Federal University of São Paulo (UNIFESP). The study was carried out at Escola Municipal Profª Jeanete Beauchamp, located in Guarulhos, and sought to understand perceptions related to prejudice, discrimination, and the feeling of non-belonging among EJA students. The reflection arises from direct observations, personal memories, and dialogues with students, articulated with educational legislation that guides ethnic-racial relations in education, such as Law 10.639/2003, Law 11.645/2008, and CNE/CP Opinion 003/2004. The analyses point to the need for pedagogical practices that promote equity, identity recognition, and strengthening of students' self-esteem, considering the centrality of ethnic-racial issues for the realization of democratic and inclusive education.
Keywords: Youth and Adult Education; Ethnic-Racial Issues; Pedagogical Residency; Memories and Experiences.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade marcada pela pluralidade de sujeitos e trajetórias de vida. Representa um espaço de reparação histórica e social, uma vez que atende jovens, adultos e idosos que, por diferentes razões, não tiveram acesso à escolarização em idade considerada "regular".

No Brasil, a EJA se configura como um campo permeado por desigualdades sociais, econômicas e raciais. Dados apontam que a maior parte de seus educandos é composta por pessoas negras e de classes populares, que, em sua maioria, foram expulsas do sistema educacional por barreiras estruturais, econômicas e discriminatórias. Nesse sentido, refletir sobre a EJA implica também refletir sobre as questões étnico-raciais, que atravessam o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

Este artigo emerge da experiência vivenciada durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP), realizado na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no curso de Pedagogia, campus Guarulhos. A imersão no PRP em turmas da EJA possibilitou não apenas a observação de práticas pedagógicas, mas também o diálogo com educandos sobre seus sentimentos, expectativas e vivências.

Assim, o objetivo deste trabalho é discutir como as questões étnico-raciais se manifestam no cotidiano da EJA e de que forma influenciam os sentimentos de pertencimento e identidade dos estudantes. Para isso, articulam-se memórias e observações com referenciais teóricos e normativos, com destaque para a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.

Fundamentação Teórica

A Educação de Jovens e Adultos: identidade, sujeitos e desafios

A EJA possui uma função reparadora, reconhecida pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, ao resgatar o direito negado da escolarização a milhões de brasileiros. Ela se constitui como espaço de reconhecimento de saberes, trajetórias e experiências, promovendo a inclusão social e cultural de sujeitos historicamente excluídos.

Segundo Di Pierro (2005), os estudantes da EJA são, em sua maioria, jovens e adultos trabalhadores, de classes populares, que enfrentaram trajetórias escolares marcadas por fracasso, evasão ou interrupções. Muitos são negros, o que evidencia a relação direta entre desigualdades raciais e o acesso desigual à escolarização.

Além disso, a EJA enfrenta o desafio de romper com currículos e práticas eurocêntricas, que desvalorizam saberes e identidades negras. Como aponta Freire (1987), o papel do educador é criar espaços de diálogo e emancipação, permitindo que os sujeitos se reconheçam como produtores de conhecimento.

Questões étnico-raciais na educação

A discussão das questões étnico-raciais na escola brasileira é atravessada por tensões históricas. Durante séculos, prevaleceu a ideia do "mito da democracia racial", que mascarou as desigualdades entre brancos e negros, sustentando a falsa noção de harmonia. Autores como Munanga e Gomes (2006) demonstram que o racismo estrutural atravessa as relações sociais e educacionais, reproduzindo exclusões.

No campo legal, avanços importantes ocorreram com a promulgação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, que inseriram no currículo escolar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. O Parecer CNE/CP 003/2004 reforça que a educação deve promover reparação, reconhecimento e valorização das identidades negras.

Memória, identidade e pertencimento

Pollak (1992) destaca que a memória é elemento constitutivo da identidade individual e coletiva. No contexto da EJA, as memórias de exclusão escolar e de preconceito racial se entrelaçam às trajetórias dos educandos, muitas vezes resultando em sentimentos de não pertencimento.

A escola, nesse sentido, precisa ser espaço de ressignificação, onde memórias dolorosas sejam transformadas em potência, reconhecimento e autoestima. Como afirma Freire (1987), "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

Metodologia

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, com caráter reflexivo e autobiográfico. A experiência relatada foi desenvolvida no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em turmas da EJA, na Escola Municipal Profª Jeanete Beauchamp, localizada no bairro dos Pimentas, em Guarulhos.

A Residência Pedagógica possibilitou 45 horas de imersão em sala de aula, distribuídas entre observações, diálogos com educandos e desenvolvimento de uma Ação Pedagógica. O método utilizado aproximou-se da observação participante, em que a pesquisadora se inseriu na rotina da escola, registrando percepções, memórias e falas dos sujeitos.

A Ação Pedagógica realizada teve como objetivo estimular os estudantes a refletirem sobre seus sonhos e expectativas para o futuro, a partir da exibição de um curta-metragem e da produção de textos individuais. A proposta foi orientada pela perspectiva de valorização da identidade e da autoestima dos educandos.

Resultados e Discussão

Percepções dos educandos: desistência e não pertencimento

Durante a imersão, foi possível perceber que muitos estudantes da EJA expressavam sentimentos de desânimo e baixa autoestima, frequentemente relacionados ao preconceito racial e à discriminação sofrida em diferentes momentos da vida escolar. Alguns relatavam o desejo de desistir dos estudos, reforçando a percepção de que "a escola

não era para eles".

Memórias e identidades na EJA

As falas dos estudantes revelaram que a memória de exclusão escolar acompanha suas trajetórias. Muitos foram obrigados a abandonar os estudos por motivos de trabalho precoce, responsabilidades familiares ou por situações de racismo e discriminação na infância e adolescência. Tais memórias influenciam diretamente sua identidade e seu modo de se reconhecer como sujeitos de direitos.

Conflitos étnico-raciais no espaço escolar
Durante a imersão, situações de conflito étnico-racial foram observadas, inclusive envolvendo práticas docentes que reproduziam posturas de superioridade em relação aos educandos. Essas experiências reforçam a importância da formação de professores comprometidos com a educação antirracista.

A ação pedagógica: sonhos e pertencimento

A Ação Pedagógica proposta revelou o potencial da EJA como espaço de reconstrução identitária. Ao dialogarem sobre seus sonhos, os educandos expressaram desejos de superação pessoal e profissional, ainda que permeados por inseguranças. O exercício mostrou-se fundamental para reforçar a noção de que todos têm direito à educação e de que o pertencimento à escola deve ser reafirmado.

Considerações Finais
As experiências vivenciadas no Programa de Residência Pedagógica evidenciam que a EJA é um espaço de luta e resistência, em que os sujeitos carregam memórias de exclusão, mas também possibilidades de transformação.
O enfrentamento do racismo na escola é urgente e deve ser compreendido como tarefa coletiva, envolvendo gestão, docentes, comunidade e políticas públicas. A implementação efetiva das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é um passo fundamental, mas deve ser acompanhada de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a identidade negra.
O Programa de Residência Pedagógica mostrou-se um espaço privilegiado para articular teoria e prática, favorecendo a formação crítica do futuro educador. A experiência reafirma a importância de que a escola seja lugar de pertencimento, de valorização da memória e de fortalecimento da autoestima dos sujeitos da EJA.

Referências

ARIÈS, Philippe. Uma criança descobre a história. In: O tempo da História. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BLOCH, Marc. Apologia da História ou o Ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 4/1998. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CP nº 003/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, [s.d.].

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394/1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre a Educação de Adultos. Hamburgo: UNESCO, 1997.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

FONSECA, Selma Guimarães. É possível alfabetizar sem "história"? Ou... como ensinar história alfabetizando? In: FONSECA, Selma Guimarães (org.). Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas. Campinas: Alínea, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto; LUGLI, Rosário Silvana Genta. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares: a concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. Cadernos de Educação (UFPel Online), v. 46, p. 62-82, 2013.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como patrimônio sociocultural. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Ação

ENTRE O TEXTO E A GRAMÁTICA: A ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE SENTIDO

TACIANE QUADRADO LOPES DA SILVA

RESUMO: Este artigo analisa o papel da Análise Linguística (AL) no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, à luz do Currículo da Cidade de São Paulo (2019) e das contribuições teóricas de Arthur Gomes de Moraes e Luiz Carlos Travaglia. A pesquisa fundamenta-se na concepção de linguagem como prática social, orientando-se por uma perspectiva que integra os eixos de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica, superando o ensino tradicional de gramática pautado na memorização de regras descontextualizadas. A partir da obra de Moraes (2006; 2012), defende-se que a AL deve estar a serviço da ampliação das capacidades de leitura e escrita, sendo desenvolvida com base na reflexão sobre textos reais, nos quais os estudantes possam observar, comparar e compreender as regularidades e variações da língua em uso. Travaglia (2009), por sua vez, enfatiza a importância de situar o ensino gramatical em contextos concretos de produção de sentido, destacando o papel da gramática como instrumento comunicativo e não como fim em si mesma.O estudo também apresenta as diretrizes do Currículo da Cidade de São Paulo, que propõe práticas pedagógicas centradas na problematização, na investigação linguística e no respeito à diversidade cultural e linguística dos estudantes. As implicações pedagógicas discutidas incluem atividades de reescrita, comparação de tempos verbais, análise de coesão textual e debates sobre variação linguística e preconceito linguístico, visando à formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de suas escolhas linguísticas. Conclui-se que uma abordagem crítica e contextualizada da Análise Linguística, articulada aos gêneros discursivos e às práticas sociais de linguagem, contribui significativamente para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Tal abordagem exige do professor uma postura mediadora e investigativa, capaz de transformar a sala de aula em um espaço de reflexão e construção coletiva do conhecimento. O estudo reforça o compromisso com uma educação humanizadora e emancipadora, como propõem Freire (1996), Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2005), comprometida com a valorização da pluralidade linguística e com a formação cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Linguística; Ensino de Língua Portuguesa; Ensino Fundamental; Consciência Linguística; Práticas de Linguagem.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, historicamente, foi marcado por uma abordagem tradicional centrada na memorização de regras gramaticais e na reprodução mecânica de estruturas linguísticas descontextualizadas. Essa perspectiva, fortemente enraizada nas práticas escolares brasileiras, priorizou a norma-padrão como único modelo legítimo de expressão, muitas vezes negligenciando a diversidade linguística e as reais situações de uso da língua. Nas últimas décadas, contudo, pesquisas no campo da Linguística Aplicada, associadas a documentos orientadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade de São Paulo, têm apontado para a necessidade de reconfigurar o ensino da gramática, de modo que ele esteja efetivamente articulado à leitura, à produção textual e às práticas discursivas que circulam socialmente.

Nesse cenário, a Análise Linguística (AL) emerge como um eixo estruturante para a formação de leitores e produtores de textos críticos, conscientes e autônomos. Diferente de uma simples aplicação de regras normativas, a AL propõe um estudo reflexivo e funcional da língua, partindo de textos autênticos e de situações significativas de comunicação. O objetivo não é apenas compreender o “como” da estrutura linguística, mas, sobretudo, o “porquê” de determinadas escolhas e os efeitos de sentido que elas produzem em diferentes contextos.

Entre os pesquisadores que contribuem para essa mudança paradigmática, Arthur Gomes de Moraes ocupa lugar de destaque

ao propor que o ensino da gramática se desenvolva a partir da observação, comparação e reflexão sobre a língua em uso, considerando sempre os gêneros discursivos e os contextos de produção. De forma convergente, Luiz Carlos Travaglia reforça que a gramática deve estar a serviço da construção de sentidos e do desenvolvimento da competência discursiva, rompendo com a ideia de um conteúdo isolado e descolado da interação social.

Essa concepção dialoga com os princípios do Currículo da Cidade de São Paulo (2019), que integra a Análise Linguística aos eixos de leitura, oralidade e produção escrita, promovendo uma abordagem contextualizada, crítica e plural. Ao reconhecer a diversidade linguística e combater o preconceito linguístico, essa proposta contribui para uma educação linguística emancipadora, em que os estudantes são instigados a refletir sobre suas escolhas linguísticas e a compreender as implicações sociais, ideológicas e culturais do uso da língua.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos da Análise Linguística, com base nas contribuições de Arthur Gomes de Moraes e Luiz Carlos Travaglia, relacionando-os às orientações do Currículo da Cidade de São Paulo para os anos finais do Ensino Fundamental. Busca-se, com isso, discutir as implicações pedagógicas dessa

abordagem para o ensino de Língua Portuguesa, evidenciando seu potencial para formar sujeitos críticos, capazes de atuar de forma consciente e ética nas diversas esferas da vida social.

O ensino de Língua Portuguesa, ao longo da história da educação brasileira, foi predominantemente conduzido por uma abordagem tradicional, centrada na memorização de regras gramaticais e na reprodução mecânica de estruturas linguísticas descontextualizadas. Essa prática, consolidada desde o período colonial e fortemente enraizada no modelo escolar do século XIX, privilegiou a norma-padrão como único modelo legítimo de expressão, desconsiderando a riqueza e a legitimidade das diferentes variedades linguísticas presentes no território nacional. Ao tratar a gramática como um fim em si mesma e desconectada de práticas reais de comunicação, essa perspectiva pouco contribuiu para a formação de leitores e produtores de textos críticos e autônomos, limitando-se a promover um aprendizado formal e pouco significativo para a vida social do estudante.

Nas últimas décadas, contudo, os avanços da Linguística Aplicada e as contribuições de estudos sociolinguísticos, discursivos e textuais trouxeram à tona a necessidade de repensar o papel da gramática no ensino da Língua Portuguesa. Documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade de São Paulo, reafirmam essa mudança de paradigma ao defender que o estudo da língua seja integrado às práticas de leitura, produção textual e oralidade, de modo que o aprendizado seja contextualizado, funcional e socialmente relevante. A escola, nessa perspectiva, deve reconhecer a diversidade linguística como patrimônio cultural e combater práticas de ensino que reforcem o preconceito linguístico, ampliando a competência comunicativa dos estudantes em diferentes esferas sociais.

É nesse cenário de transição que a Análise Linguística (AL) emerge como um eixo estruturante para o ensino da Língua Portuguesa. Longe de se restringir à aplicação de regras normativas, a AL propõe um estudo reflexivo e funcional da língua, partindo de textos autênticos e de situações significativas de comunicação. Mais do que compreender o "como" da estrutura linguística, busca-se responder ao "porquê" das escolhas feitas pelo falante ou escritor, investigando os efeitos de sentido e as intenções comunicativas subjacentes. Essa abordagem desloca o foco da simples correção gramatical para a construção de sentidos, colocando o estudante como agente ativo na interpretação e produção de textos.

Entre os pesquisadores que contribuem para fundamentar essa mudança, Arthur Gomes de Moraes destaca-se ao propor que o ensino da gramática seja construído a partir da observação, comparação e reflexão sobre a língua em uso, sempre vinculada a gêneros discursivos e contextos reais de produção. Em sintonia, Luiz Carlos Travaglia defende que a gramática deve estar a serviço da competência discursiva, funcionando como recurso para a interação social e para

a produção de sentidos, e não como um conteúdo isolado e

descontextualizado.

Essa concepção encontra ressonância nos princípios do Currículo da Cidade de São Paulo (2019), que integra a Análise Linguística aos eixos de leitura, oralidade e produção escrita, promovendo uma abordagem contextualizada, crítica e plural. Ao valorizar a pluralidade de usos da língua e estimular a reflexão consciente sobre as escolhas linguísticas, tal proposta contribui para a construção de uma educação linguística emancipadora, que prepara o estudante para compreender e atuar criticamente nas diversas esferas da vida social.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos da Análise Linguística à luz das contribuições de Arthur Gomes de Moraes e Luiz Carlos Travaglia, relacionando-os às orientações do Currículo da Cidade de São Paulo para os anos finais do Ensino Fundamental. Pretende-se, com isso, discutir as implicações pedagógicas dessa abordagem para o ensino de Língua Portuguesa, evidenciando seu potencial para a formação de sujeitos críticos, conscientes e linguisticamente competentes, capazes de interagir de maneira ética e eficaz nas múltiplas práticas discursivas que compõem a sociedade contemporânea.

2. ANÁLISE LINGUÍSTICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Arthur Gomes de Moraes é reconhecido como um dos principais pesquisadores que propõem uma reconfiguração da prática pedagógica voltada ao ensino da Língua Portuguesa. Para o autor, é fundamental romper com o modelo tradicional centrado exclusivamente na memorização de regras gramaticais descontextualizadas, em favor de uma abordagem reflexiva e funcional da linguagem. Tal perspectiva defende que a gramática deve ser tratada como uma ferramenta para a compreensão e produção de sentidos, e não como um fim em si mesma.

Segundo Moraes (2006), "a análise linguística deve estar a serviço do aprimoramento das capacidades de leitura e de produção textual dos alunos", sendo, portanto, indissociável do trabalho com os gêneros discursivos (MORAES, 2006, p. 25). Essa afirmação nos conduz a uma prática docente em que a gramática é abordada a partir dos textos, permitindo ao aluno observar, refletir e compreender como os sentidos são construídos linguisticamente em diferentes contextos de uso.

O autor reforça ainda que a AL precisa ser desenvolvida a partir de situações significativas, nas quais os alunos possam comparar formas linguísticas, observar regularidades, identificar variações e, sobretudo, compreender os efeitos de sentido provocados por determinadas escolhas linguísticas (MORAES, 2012). Por exemplo, ao analisar

uma notícia jornalística em sala de aula, é possível propor discussões sobre o uso de tempos verbais no discurso indireto ou sobre a carga valorativa de certos adjetivos escolhidos pelo autor. Situações como essas favorecem a comparação entre diferentes formas de dizer, conforme defende Moraes (2012), que enfatiza a importância de atividades que explorem "as regularidades e variações da língua em seu uso social, sem tratar a norma-padrão como única forma válida de expressão" (p. 33).

Travaglia (2009) complementa e amplia essa discussão ao afirmar que o ensino da gramática precisa estar integrado ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. O autor critica veementemente o ensino tradicional de gramática, que, segundo ele, acaba sendo um conteúdo "desvinculado da produção de sentido e da interação social" (TRAVAGLIA, 2009, p. 24). Para Travaglia, a gramática deve ser ensinada como um recurso que o falante usa para construir sentidos e alcançar objetivos comunicativos em situações reais de uso da linguagem.

Essa visão aproxima-se da proposta de Moraes (2012), especialmente ao considerar que a gramática não pode ser um conteúdo isolado, mas sim um meio para a construção de sentidos. Ambos os autores defendem que o ensino de AL deve estar ancorado nos textos e nas práticas discursivas concretas, priorizando o desenvolvimento da consciên-

cia linguística dos estudantes. Para Travaglia (2009), a análise da língua só faz sentido se for situada em um contexto interacional, em que o aluno possa perceber por que e como determinadas estruturas gramaticais são usadas. Ele destaca: "É fundamental que os alunos compreendam que as escolhas linguísticas produzem efeitos de sentido e que essas escolhas dependem do contexto, da intenção comunicativa e do interlocutor" (TRAVAGLIA, 2009, p. 27).

Ao colocar o aluno como sujeito ativo nesse processo, a Análise Linguística torna-se um exercício de consciência linguística e crítica. Na prática docente, experiências simples, como a reescrita de um bilhete ou a revisão coletiva de uma produção textual, podem gerar reflexões significativas sobre aspectos gramaticais, discursivos e estilísticos. Uma possibilidade disso seria, durante a análise de uma crônica em turma de 8º ano, por exemplo, questionar a escolha lexical do autor ao empregar a expressão "de repente" em vez de "subitamente". Essa questão pode desencadear uma rica discussão sobre os efeitos de sentido das escolhas lexicais, os registros de linguagem e as relações entre norma padrão e linguagem cotidiana.

Esse tipo de reflexão exemplifica o que Moraes (2012) define como "ensinar gramática a partir da reflexão sobre os usos da língua, seus contextos, suas intencionalidades e seus efeitos" (p. 21), e o que Travaglia (2009) defende como um ensino gramatical vinculado às práticas de interação social e produção de sentido. Ambos os autores convergem ao enfatizar que o ensino de gramática precisa, antes de tudo, fazer sentido para o aluno, ser funcional e dialogar com as práticas reais de linguagem.

Essa concepção está em consonância com as diretrizes do Currículo da Cidade de São Paulo (2019), que reforça a importância de uma abordagem integrada entre Análise Linguística, leitura e produção textual. O currículo paulistano orienta o professor a planejar situações de ensino que promovam o desenvolvimento de habilidades linguísticas de forma contextualizada, levando em conta os diferentes gêneros discursivos, as práticas sociais de linguagem e a diversidade linguística.

Dessa forma, a articulação entre os pressupostos teóricos de Moraes e Travaglia e as orientações do Currículo da Cidade de São Paulo oferece aos docentes uma base sólida para uma prática pedagógica que valorize a reflexão sobre a língua em uso, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir linguisticamente nas diferentes esferas da vida social.

2.1. A PROPOSTA DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

O Currículo da Cidade de São Paulo para os anos finais do Ensino Fundamental propõe uma abordagem integrada do ensino de Língua Portuguesa, estruturando-o em quatro eixos fundamentais: leitura, oralidade, produção escrita e análise linguística/semiótica. Dentre esses, o eixo de análise linguística assume um papel central na promoção de uma reflexão consciente sobre a linguagem e seus usos, afastando-se de uma prática pedagógica tradicionalmente centrada na memorização de regras e no ensino descontextualizado da gramática. Como destaca o próprio documento curricular, esse eixo visa "promover a reflexão sobre a linguagem e seus efeitos de sentido, por meio da comparação, reformulação e observação de regularidades" (SÃO PAULO, 2019, p. 50).

É sabido que grande parte dos estudantes chega aos anos finais do Ensino Fundamental com uma compreensão limitada da gramática normativa, muitas vezes associando o estudo da língua a um conjunto de regras fixas, desconectadas de situações reais de comunicação. Nesse cenário, o Currículo da Cidade surge como uma importante ferramenta de transformação, pois propõe uma análise da linguagem que parte do uso — ou seja, dos textos, das práticas discursivas e dos contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos.

A perspectiva adotada pelo currículo dialoga diretamente com autores como Moraes (2007), que defende a importância de práticas pedagógicas voltadas à observação e explicitação de regularidades linguísticas, com foco na construção do conhecimento gramatical de forma reflexiva e significativa. Para o autor, a análise linguística deve ocorrer "como processo de reflexão sobre a

língua, tendo o texto como ponto de partida para que o aluno perceba a língua em funcionamento" (MORAES, 2007, p. 15).

Nesse contexto, a Análise Linguística se configura como uma prática discursiva, investigativa e funcional, que não se limita à aprendizagem da norma culta, mas promove a ampliação da competência linguística e comunicativa dos estudantes. Essa concepção encontra respaldo também em Travaglia (2009), ao afirmar que a gramática precisa ser ensinada com base em "situações reais de uso da linguagem, permitindo que o aluno perceba as implicações sociais, ideológicas e comunicativas das escolhas linguísticas" (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Na prática pedagógica, essa abordagem pode se concretizar por meio de atividades que estimulem os alunos a refletirem sobre os efeitos de sentido produzidos por diferentes estruturas linguísticas, como, por exemplo, o uso dos tempos verbais em narrativas. Uma atividade bastante eficaz consiste em propor a reescrita de trechos narrativos utilizando diferentes tempos verbais, como o pretérito perfeito ("ele falou") e o pretérito imperfeito ("ele falava"), de modo que os estudantes percebam como essas escolhas alteram a temporalidade e o tom da narrativa. Essa prática possibilita, além do desenvolvimento da análise linguística, a sensibilização para os aspectos discursivos e estilísticos do texto, ampliando o repertório dos alunos e sua capacidade de leitura crítica.

Um exemplo é utilizar em aulas com turmas de 7º e 8º anos envolvendo a reescrita colaborativa de textos com foco na coesão e coerência textual. Nessa atividade, os alunos são convidados a revisar textos produzidos por colegas, observando o uso de pronomes, conectores e repetições desnecessárias. A partir da discussão coletiva sobre os elementos de coesão, promove-se um espaço de metalinguagem em que os alunos explicitam seus conhecimentos linguísticos e aprendem a reescrever com intenção comunicativa. Essa proposta está alinhada às orientações do Currículo da Cidade, que sugere, entre outras ações, "avaliar a coesão de um texto a partir do uso de pronomes e conectores" (SÃO PAULO, 2019, p. 52).

Além disso, é possível incorporar à Análise Linguística discussões sobre variação linguística, preconceito linguístico e usos legítimos da língua nas diferentes esferas da sociedade. Conforme defendem Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2005), a escola tem o dever de formar leitores e produtores de textos críticos, capazes de compreender as diferentes formas de expressão linguística como manifestações legítimas de identidade cultural. Bagno (2007, p. 34) destaca que "ensinar gramática na escola não pode ser um ato de repressão à diversidade linguística, mas um exercício de respeito à pluralidade de falares e à construção de sentido".

Portanto, ao adotar uma postura investigativa e crítica diante da língua, o estudante se torna mais consciente de suas escolhas linguísticas e das implicações sociais de seu uso. Como educadora, acredito que essa é uma das maiores contribuições da Análise Linguística no contexto escolar: formar sujeitos capazes de compreender, analisar e transformar o mundo por

meio da linguagem. Essa concepção humanizadora do ensino da língua portuguesa está em consonância com os princípios de uma educação libertadora e inclusiva, como propõe Paulo Freire (1996), ao afirmar que "ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando" (p. 68).

2.2 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos anos finais do Ensino Fundamental, que compreendem do 6º ao 9º ano, o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa ganha contornos mais complexos e desafiadores. Espera-se que, nessa etapa, o estudante aprofunde seu domínio das estruturas linguísticas, mas sempre em articulação com situações reais de uso da linguagem, que façam sentido em seu cotidiano e que promovam a reflexão crítica sobre os sentidos construídos nos textos.

Essa perspectiva dialoga com os princípios defendidos por Moraes (2012), que propõe um ensino de gramática baseado na indução e na problematização. Segundo o autor, "a gramática deve ser ensinada de forma indutiva, partindo de textos concretos e das dúvidas reais dos alunos" (MORAES, 2012, p. 33). Em vez de apresentar regras descontex-

tualizadas, o professor deve criar situações em que os alunos sejam convidados a observar, analisar e refletir sobre a linguagem em uso. Nessa abordagem, a sala de aula se transforma em um espaço de investigação linguística, no qual se valoriza o processo de descoberta e construção do conhecimento.

Essa mudança de postura implica uma redefinição do papel docente: o professor deixa de ser um simples transmissor de regras normativas e passa a ser um mediador do conhecimento, promovendo a reflexão crítica sobre o funcionamento da língua em diferentes gêneros e contextos discursivos. Ao planejar atividades que partam de textos autênticos — como notícias, crônicas, propagandas, posts de redes sociais, cartas do leitor ou até mesmo letras de músicas —, o professor oferece aos alunos a oportunidade de analisar os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas lexicais, morfossintáticas e estilísticas.

Por exemplo, em uma sequência didática sobre o gênero narrativo, é possível propor aos alunos que comparem trechos escritos no pretérito perfeito (“ela saiu de casa às pressas”) e no pretérito imperfeito (“ela saía de casa com frequência”), de modo a compreenderem como essas formas verbais constroem diferentes noções de tempo, aspecto e continuidade. Do mesmo modo, no estudo do gênero argumentativo, os estudantes podem identificar o uso de conectores como “portanto”, “por outro lado” e “além disso” e discutir como eles contribuem para a progressão temática e para a coesão lógica do texto.

Essa abordagem está plenamente alinhada com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta que o ensino de língua deve promover o desenvolvimento da

competência linguística em sua totalidade, considerando os aspectos cognitivos, sociais, culturais e afetivos envolvidos no uso da linguagem (BRASIL, 2018). A BNCC destaca ainda que a reflexão linguística deve estar presente em todas as práticas de linguagem, reforçando que a análise da língua deve ser contextualizada e funcional, a serviço da construção de sentidos.

O Currículo da Cidade de São Paulo, por sua vez, operacionaliza essas diretrizes por meio da organização de objetivos de aprendizagem específicos para cada ano escolar, oferecendo sequências didáticas estruturadas, que integram os eixos de leitura, oralidade, produção escrita e análise linguística/semiótica. Essas sequências propõem atividades que favorecem a aprendizagem significativa, por meio de práticas contextualizadas que partem do texto como unidade de sentido e da linguagem como forma de interação social.

Propostas como essas têm efeito direto sobre o envolvimento e a autonomia dos estudantes. Ao serem convidados a refletir sobre os usos da língua que realmente fazem parte de seu universo — como a linguagem das redes sociais, os diálogos de séries que assistem, os memes que compartilham ou as produções jornalísticas que acompanham — os alunos sentem-se valorizados em sua experiência linguística, o que fortalece sua autoestima e seu protagonismo como sujeitos de linguagem.

Além disso, práticas como a análise comparativa de variantes linguísticas (por exemplo, o uso de "nós vamos" versus "a gente vai") permitem introduzir discussões sobre preconceito linguístico e diversidade cultural, temas fundamentais para a formação cidadã. Bagno (2007) ressalta que o ensino da língua precisa ser um instrumento de emancipação, e não de exclusão: “é preciso ensinar o aluno a valorizar a própria linguagem e a perceber que todas as variedades são legítimas, embora tenham prestígios diferentes na sociedade” (p. 45).

Portanto, ao articular os saberes linguísticos com a vivência concreta dos alunos, o ensino da gramática nos anos finais do Ensino Fundamental contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender, usar e transformar a linguagem de modo consciente e ético. Esse é, sem dúvida, o grande compromisso de uma educação humanizadora da linguagem, como propõe Paulo Freire (1996), ao lembrar que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (p. 68), e todos devem ser acolhidos no processo educativo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou a importância de uma abordagem reflexiva, contextua-

lizada e socialmente situada da Análise Linguística (AL) no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao longo deste estudo, foi possível constatar que tanto o Currículo da Cidade de São Paulo (2019) quanto os teóricos analisados — especialmente Arthur Gomes de Moraes e Luiz Carlos Travaglia — convergem na defesa de

uma prática pedagógica que rompa com o ensino tradicional da gramática, centrado na memorização e reprodução de regras descontextualizadas.

Moraes (2012) enfatiza que a AL deve ser pensada como um processo que favoreça o aprimoramento das capacidades de leitura e de produção textual, sendo indissociável dos gêneros discursivos e das práticas sociais de linguagem. O autor defende a necessidade de que o ensino de gramática parta da análise de textos concretos, com foco na observação, comparação e reflexão sobre as formas e funções da língua em diferentes contextos comunicativos.

Por sua vez, Travaglia (2009) reforça a perspectiva de que a gramática deve estar a serviço da construção de sentidos, sendo fundamental que os estudantes compreendam as relações entre escolhas linguísticas, intencionalidade e contexto de uso. Segundo o autor, "ensinar gramática significa ensinar o aluno a usar a língua de maneira adequada às diferentes situações de comunicação, refletindo sobre os efeitos de sentido que as escolhas linguísticas podem produzir" (TRAVAGLIA, 2009, p. 27).

O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) materializa essas concepções teóricas ao propor uma organização curricular que valoriza a integração entre os eixos de leitura, oralidade, produção escrita e análise linguística/semiótica. Tal proposta visa à formação de alunos críticos e conscientes de suas escolhas linguísticas, capazes de atuar de forma autônoma e ética nas diversas práticas sociais de linguagem.

Além disso, as discussões trazidas por autores como Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2005) ampliam o olhar sobre a AL, incorporando temas como variação linguística, preconceito linguístico e diversidade cultural. Essas abordagens fortalecem a compreensão de que o ensino de Língua Portuguesa deve ser pautado pelo respeito à pluralidade dos falares e pela promoção de uma educação linguística emancipadora.

Compreendemos que o desafio de implementar a Análise Linguística crítica e significativa nas escolas públicas passa pela formação continuada dos professores, pela elaboração de materiais didáticos adequados e pela construção de uma cultura escolar que valorize a linguagem como prática social. Contribuir para esse movimento é um dos compromissos desta pesquisa.

Assim, concluo que a Análise Linguística, quando orientada por princípios dialógicos, discursivos e socialmente contextualizados, representa um potente instrumento para a formação de sujeitos linguística e socialmente competentes. Cabe aos professores de Língua Portuguesa, respaldados por documentos como o Currículo da Cidade de São Paulo e pelas contribuições teóricas aqui discutidas, transformar a sala de aula em um espaço de reflexão, questionamento e desenvolvimento crítico da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 55. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor de língua materna: formação e profissão. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAES, Artur Gomes de. Gramática: ensino e uso. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MORAES, Artur Gomes de. Ensino de gramática: conteúdos e formas de organização didática.
2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÃO PAULO (Cidade). Currículo da Cidade: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: Anos Finais. São Paulo: SME/COPED, 2019.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

O ENSINO FUNDAMENTAL E O DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DO ENSINO DE ARTES

TAIS DA COSTA NASCIMENTO DA SILVA

RESUMO

Este trabalho visa promover um entendimento sobre a importância do ensino de artes no ensino fundamental. Área que por muito tempo vem sendo trabalhada na sala de aula como mera auxiliadora das demais disciplinas. A partir dessa problematização, verificou-se a necessidade de conhecer e explicitar o verdadeiro aproveitamento do ensino de artes. Se o professor e a escola se conscientizar do principal objetivo das práticas metodológicas de ensino da arte que é: estimular a criatividade natural do aluno; proporcionar uma aprendizagem significativa; dar sentido as experiências humana; buscar e experimentar diferentes técnicas, fontes de informações, recursos didáticos, que ajudará o aluno no desenvolvimento do processo de aprendizagem; essa, será um elemento fundamental para o desenvolvimento social, físico e intelectual do aluno, pois, através, da arte o aluno pode atingir esses objetivos. Apesar do ensino de arte ser obrigatório, conferida por lei, este ainda não possui a devida importância, como as demais disciplinas do currículo escolar. E cabe ao professor, conhecer os recursos e benefícios do ensino da arte no ensino fundamental, de modo que os conteúdos sejam significativos para desenvolver aprendizagens nos alunos. Arte na escola ainda carece de um trabalho mais efetivo e com maior valorização, o que envolve principalmente uma maior qualificação dos professores que trabalham com tal área. Verifica-se que a obrigatoriedade desse ensino não é o bastante para garantir a qualidade do trabalho com esta disciplina no currículo escolar. Precisa estabelecer uma relação significativa com todas as outras disciplinas. Perante toda a pesquisa, foi possível constatar que há muito a avançar neste quesito e que mudanças devem começar pela ação primeira dos professores, um dos principais responsáveis pelo êxito ou não deste ensino na escola.

Palavras-chaves: Artes. Aprendizagem. Ensino Fundamental. Desenvolvimento

1- INTRODUÇÃO

Este estudo visa investigar a importância da arte no desenvolvimento educacional, tendo como principal objetivo: Como o ensino de artes, pode ajudar em consonância com todas as matérias curriculares, a ajudar os alunos no ensino fundamental, a adquirir o pleno desenvolvimento. Acredito que a disciplina de Arte é uma área de conhecimento que contribui para a formação humana do aluno, para ajudá-lo a entender de forma crítica a sociedade que o rodeia e a cultura. Sua existência no currículo contribui para uma formação plena do aluno, lembrando que é muito importante a formação global, não se reduzindo o processo educacional somente por áreas mais tradicionais como é o caso da língua portuguesa, matemática e ciências.

O ensino de artes no ensino fundamental, deve ser trabalhada de forma integrada com os demais componentes curriculares. Aqui, cabe destacar que independente de ser uma escola da rede pública ou particular, há inúmeras possibilidades de trabalho com a arte. Um dos objetivos ao se trabalhar com o ensino de arte é o favorecimento do desenvolvimento da criatividade e não é só isso, pois enquanto a criança desenha pinta, dança, observa e cria produções artísticas, diversas habilidades são aprimoradas em seu desenvolvimento.

A percepção dos significados e a construção das relações que envolvem o ato do conhecimento exigem o imprescindível exercício da leitura da arte, em um sentido amplo, e o desenvolvimento das potencialidades artísticas. Um olhar multifacetado que possibilite perceber o entrelaçamento das formas de aproximação e construção de conhecimento em ações permeadas de corporeidade, afetividade, ludicidade, percepção estética e ética, expressas em diferentes linguagens.

O presente estudo se estrutura da seguinte forma: no primeiro capítulo buscará conhecer a importância do ensino de arte nessa

etapa escolar. O segundo capítulo falará sobre as metodologias do ensino de arte, o terceiro capítulo evidenciará os conteúdos contidos para o ensino de arte. Evidenciando assim o principal objetivo desse estudo, que é reconhecer o ensino de arte, como ferramenta potencial no contexto da escolar. E nas considerações finais apontam-se as reflexões construídas sobre o assunto bem como as mudanças necessárias no ensino de arte, além do papel que o professor desempenha nesse processo. As reflexões feitas permitem evidenciar a importância de se trabalhar a arte na escola.

CAPÍTULO l

A IMPORTANCIA DO ENSINO DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino da arte no ensino fundamental deve ter um papel elencado na educação escolar, pois, a arte possui o objetivo de ponderar o papel do indivíduo enquanto cidadão e transmissor de conhecimentos, contribuindo com o processo de socialização do aluno na sociedade em que vive. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a Arte voltada para o ensino fundamental contribui com o ensinamento de outras áreas específicas. Este documento relata que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997, p. 15).

De modo geral, entende-se que o conhecimento da arte disponibiliza uma visão de mundo focada nas dimensões poéticas e artísticas que libertam o ser humano para se tornarem indivíduos mais flexíveis, críticos e responsáveis. Com isso, a criança engajada em trabalhos artísticos desde o período fundamental consegue potencializar o processo de aquisição do conhecimento científico e técnico associados às suas capacidades de criação e inovação, sendo possível. O processo de criação da arte relaciona-se com a organização do mundo e da necessidade de o aluno enfrentar desafios de acordo com as etapas de seu desenvolvimento, fato indispensável para a formação do indivíduo enquanto cidadão e fomentador da democracia. Diante de todos esses benefícios, é fundamental que o ensino da arte promova uma cultura acessível e alcançável aos alunos de todas as instituições escolares, conforme afirma Tourinho 2002:

A defesa do ensino de arte visual na escola já reuniu inúmeros argumentos, nenhum deles desprezível, mas quase todos os alheios aos processos que compreendem a atividade artística (conceber, fazer/ criar, perceber, ler, interpretar), seus produtos (obras, manifestações), ações e reflexões. Esse distanciamento entre argumentos de defesa e a realidade da escola gerou um tratamento curricular da arte que, além de outras implicações, despiu esse ensino da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural dessa atividade na sociedade (TOURINHO, 2002, p. 31).

Neste sentido, entende-se que a arte envolve um trabalho educativo direcionado ao conhecimento das tendências individuais do ser humano, permitindo que ele amadureça seus valores, melhore sua inteligência e promova a construção de sua personalidade. Quando considerado criador, o aluno poderá aperfeiçoar sua percepção ao mundo a sua volta, sua imaginação e seu raciocínio. Já, enquanto observador da arte poderá transpassar em seus trabalhos, suas emoções e sentimentos armazenados em seu interior, contribuindo para o equilíbrio emocional e consequentemente para o processo de socialização. Segundo os PCNs, 1997:

Apreciar é a percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar refere-se a análise da produção artística individual e do outro, interpretando segundo seus conhecimentos preconcebidos, “a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artís-

ticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente." (BRASIL, 1997, p.50).

A questão essencial para se trabalhar a arte visual no ensino fundamental, é considerar os alunos como universo cultural da sociedade, e não apenas associá-los a verdadeira arte detalhada pelos conteúdos da arte tradicional. Assim, se afirmam que, a arte no ensino fundamental poderá ser disseminada através de diferentes modalidades como artes visuais, danças, teatros e músicas, evidenciando uma perspectiva estética e artística, sendo possível produzir trabalhos que deverão valorizar a história e a cultura da sociedade.

CAPÍTULO ll
MÉTODOS DA ARTE VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

A compreensão dos alunos a aula de arte visual é tida como um lazer, mas é que compõe as demais disciplinas, se for trabalhado de maneira que desperte o interesse dos alunos, o teatro, a dança, a música, o desenho, a pintura tem grande escassez dentro da área escolar por isso poucos são notadas principalmente como arte. A arte visual dentro do ensino fundamental permite que os alunos desenvolvam seu processo criativo sendo estimulados por essas aulas que acabam por sua vez abrindo o modo de análise e autoconhecimento. Segundo os PCNs, 1997:

No contexto educacional são de suma importância considerar a relação empiria e o aprender, considerar que as experiências do cotidiano do aluno podem facilitar o aprendizado e que esse universo cultural pode ser trazido para dentro da sala de aula contribuindo para a formação do mesmo como cidadão participativo. "A escola deve incorporar o universo jovem, trabalhando seus valores estéticos, escolhas artísticas e padrões visuais." (BRASIL, 1997, p.64).

As crianças de 1º a 5º ano já podem compreender as técnicas de cada material utilizado nas aulas e como utilizá-los tais quais são: papel de diversos tipos, lápis de cor, giz de cera ou pastel, tintas, canetinhas, argilas, terras coloridas, quadros para pinturas, colagens etc. Também podem ser trabalhados com eles materiais recicláveis, passeios a museus, idas a teatros, instrumentos musicais, aulas de canto, apresentações em grupos e atividades que incluam a natureza e meio ambiente, de plantar até um simples passeio num parque ou área com grande vegetação, desenvolvendo através dessa recreação a conscientização. As orientações curriculares da prefeitura de São Paulo recomendam, entre outros itens, que ao fim do 5º ano os alunos sejam capazes de:

- Reconhecer em seres, objetos e paisagens naturais e artificiais características expressivas das artes visuais e musicais.
- Reconhecer diferentes ritmos musicais.
- Experimentar, selecionar e utilizar diversos suportes, materiais e técnicas artísticas.
- Criar manifestações e produções das artes visuais, partindo de estímulos diversos.
- Manipular objetos e explorar espaços variados a fim de conhecer sua forma, textura, temperatura, dimensão etc., interessando-se em agir sobre eles.
- Criar diferentes gestos com base em danças vivenciadas, compreendendo a possibilidade de transformação da expressão corporal.
- Improvisar cenas teatrais com os colegas, integrando-se com eles, sabendo ouvir e esperar a hora de falar.
- Compreender que as manifestações e produções culturais fazem parte do patrimônio cultural das pessoas.

O documento prevê ainda que os estudantes, ao fim do 9º ano, saibam:

• Perceber as pequenas variações dos elementos da linguagem visual, tais como tons e semitons das cores, as diferenças de textura e forma etc.
• Valorizar o(s) autor (es) dos objetos culturais, intérpretes das músicas e canções apreciadas, conhecendo sua biografia e suas principais obras.
• Produzir objetos culturais visuais, individualmente e em grupo, utilizando suportes, materiais e técnicas variados.
• Reconhecer diferentes ritmos musicais.
• Apreciar peças teatrais da comunidade e pertencentes ao contexto jovem
• Criar e construir cenas que contenham enredo/história/conflito dramático, personagens/diálogos, local e ação dramática definida.

No ensino fundamental a arte passa a ser dividida como as demais matérias, mas com o número menor de aulas, mas mesmo sendo espremida entre as demais matérias ela está ali e com uma importância para abordagens de novos conhecimentos de cores, poesia, cultura, música, telas e seus criadores, interpretações, etc. De acordo com os acontecimentos derivados do desmatamento, poluição de rios e ambientes, aquecimento global e o crescimento da população algumas consequências vêm sendo claramente vividas em alguns estados do Brasil e no mundo com outros tipos formas,

CAPITLO lll
OS CONTEÚDOS DE ARTE VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

No ensino fundamental o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de arte (artes visuais, dança, música, teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. Tais modalidades visam organizar sistematicamente os conteúdos de arte estabelecendo critérios, como intuito de promover a formação artística e estética do aluno e a sua participação na sociedade. Segundo as Orientações Curriculares 1997:

Para a elaboração dos conteúdos é importante que considerar a diversidade de saberes adquiridos pelo aluno na informalidade, atentando para a contextualização dele, bem como da comunidade da qual a escola faz parte e introduzir os conteúdos das diversas culturas e épocas a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado. (BRASIL, 1997, p.49).

O objetivo dos conteúdos é atender os níveis de aprendizagens do aluno no domínio do conhecimento artístico e estético, ou no processo de criação, pelo fazer, seja no contato com obras de arte com outras manifestações presentes nas culturas ou na natureza. Como cita as orientações Curriculares 1997:

O estudo, a análise e a apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para sua experiência estética e conhecimento do significado que ela desempenha nas culturas humanas. (BRASIL, 1997, p.49).

Essa articulação dos conteúdos dentro do processo de ensino e aprendizagem vem efetivar os eixos que norteiam esse processo com o tripé produzir, apreciar e contextualizar, de suma importância na compreensão das atividades, movendo o aluno no desenvolvimento do pensamento individual e coletivo A partir dessa estrutura as escolas têm a liberdade de elaborar seus próprios currículos, desde que articulados com conteúdo da área, de outras áreas e dos temas transversais, segundo as diretrizes pré-estabelecidas, atentando para o seu próprio contexto educacional. Segundo as Orientações Curriculares 1997:

Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo em que mantêm seus espaços próprios. Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe e segundo critérios de seleção e ordenação adequados a cada ciclo. (BRASIL, 1997, p.49).

O ensino e aprendizagem de arte não são mera proposição de atividades sem fundamentos, ao aluno bem como a instituição de ensino deve se fazer entender que a disciplina tem objetivos específicos e os conteúdos segundo as Orientações Curriculares 1997:

"Sempre se ligam a determinado espaço cultural, tempo histórico e a condições particulares que envolvem aspectos sociais, ambientais, econômicos, culturais, etários [...]." (Orientações Curriculares, 1997, P 49).

O professor é o mediador entre as partes: instituição/aluno – disseminação do conhecimento. Os três eixos norteadores produzir, apreciar e contextualizar, são definidos nesta articulação individualizados, porém interligados no contexto:

O produzir - Refere-se ao fazer artístico, o produzir. São as experiências que o aluno tem na prática nas atividades propostas (como expressão, construção, representação), observando a temática a que está relacionada. É o processo de criação que se realiza por intermédio de experimentações (técnicas, materiais, substratos) e também do uso das diversidades de linguagens artísticas.

O Apreciar- É a percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar refere-se a análise da produção artística individual e do outro, interpretando segundo seus conhecimentos preconcebidos, os PCNs (1997, p. 50). Cita que: "[...] A produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente [...]".

O contextualizar- É situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, do outro e da arte no contexto social, histórico e cultural.

A seleção dos conteúdos é baseada em critérios que visam despertar a curiosidade estimulando o conhecimento da própria cultura, e a descoberta da cultura do outro em diferentes épocas. Segundo os PCNs (1997, p.51), "Acredita-se que para a seleção e a organização dos conteúdos gerais de artes visuais, música, teatro e dança por ciclo, é preciso considerar os seguintes critérios [...]":

• Conteúdos que favoreçam a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores;
• Conteúdos que valorizem as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira;
• Conteúdos que possibilitem que os três eixos da aprendizagem possam ser realizados com grau crescente de elaboração e aprofundamento.

Assim, de forma abrangente os conteúdos gerais do ensino de arte segundo os PCNs, (BRASIL, 1997, p.52) são:

• A arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
• Elementos básicos das linguagens artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
• Produtores de arte: vidas, épocas e produtos em conexões;
• Diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções e suas histórias;
• A arte na sociedade, considerando os artistas, os pensadores da arte, outros profissionais, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos.

Nos conteúdos também estão inclusas mo-

dalidades resultantes do avanço tecnológico, visuais como: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, desempenho, holografia, desenho industrial, arte em computador. O objetivo é contextualizar o aluno facilitando a comunicação e a expressão, integrando-o socialmente. Segundo os PCNs 1997:
No mundo contemporâneo as linguagens visuais ampliam-se, fazendo novas combinações e criam modalidades. A multimídia, a desempenho, o videoclipe e o museu virtual são alguns exemplos em que a imagem se integra ao texto, som e espaço. (BRASIL, 1997, p.64).

Os conteúdos são específicos por área e estão organizados de maneira que possam ser trabalhados ao longo do ensino fundamental e seguem os critérios para seleção e ordenação propostos nos PCNs. Os conteúdos gerais têm por objetivo direcionar os conteúdos específicos por área em cada serie. Aqui estão selecionados alguns dos conteúdos específicos por área, para que possa ser entendida a abrangência deles:

Conteúdos da cultural e história

• Observação, pesquisa e conhecimento de diferentes obras de artes visuais, produtores e movimentos artísticos de diversas culturas e em diferentes tempos da história.
Compreensão sobre o valor das artes na vida dos indivíduos e suas possíveis articulações com a ética que permeia as relações de trabalho na sociedade contemporânea.

Conteúdos de Dança

Os conteúdos específicos da dança estão agrupados em três aspectos principais utilizados observando as necessidades dos alunos e o contexto sociopolítico e cultural em que se encontram: dançar, apreciar e dançar e as dimensões sociopolíticas e culturais da dança.

Conteúdos de Música

A escola ao proporcionar nos conteúdos de arte a música busca auxiliar o jovem a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música envolvendo-o no aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao seu redor. Assim os conteúdos de música estão elencados em três aspectos: expressão e comunicação em Música (improvisação, composição e interpretação); apreciação significativa em Música (escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical) e compreensão da Música como produto cultural e histórico.

Conteúdo do teatro

Os conteúdos do teatro estão agrupados em três aspectos: teatro como comunicação e produção coletiva, como apreciação e como produto histórico-cultural.

Quanto ao teatro como comunicação e produção coletiva:
• Participação em improvisações, buscando ocupar espaços diversificados, considerando-se o trabalho de criação de papéis sociais e gêneros (masculino e feminino) e da ação dramática.
• Reconhecimento e utilização das capacidades de expressar e criar significados no plano sensório-corporal na atividade teatral.

Quanto ao Teatro como apreciação:
• Reconhecimento da relação teatral atuante e público (palco/plateia) como base nas atividades dos jogos teatrais e da organização das cenas.

Quanto ao Teatro como produto histórico-cultural:
• Compreensão do teatro como atividade que favorece a identificação com outras realidades socioculturais.

Trazer a educação artística no ensino fundamental é ajudar a escolher as possibilidades para a admissão do aluno no conjunto contemporâneo de produção e fruição visual. Esse entrosamento só acontece se for trabalhado com o aluno o pensamento crítico ligado ao pensamento artístico. É eficaz o conhecimento dos diversos instrumentos da produção artística, e não se necessita ser um

fim em si mesmo, mas um meio para que se consiga visualizar, constituir e produzir arte.

CONCLUSÃO

Mediante os dados obtidos através das revisões bibliográficas conforme os referenciais analisados, a arte constitui um importante disciplina no currículo escolar, que lhes fornece uma estrutura emocional com capacidades para desenvolver os seus diversos aspectos, é fundamental que os espaços e meio escolar dê todo o apoio e material para que a disciplina de arte seja planejada e aplicada juntamente com as outras disciplinas, promovendo de fato um conhecimento significativo aos alunos.

Vale ressaltar que a arte é um importante mediador do desenvolvimento da criança, que pode se tornar um agente transformador, no sentido de o educando poder ser mais politizado, ético e sensível. Dessa forma, o contato em geral com a arte é a forma mais plena de enxergarmos nós mesmos e o olhar do outro, pois, quando somos estimulados a trabalhar nossa percepção e sensibilidade, a arte tem uma boa parte de contribuição, pois, ela se coloca de maneira dinâmica e menos teórica como o melhor desenvolvedor de culturas, onde, dentro do ensino fundamental, as maiorias dos alunos já sabem ou começam a ler e escrever, e a arte não pode ser mera coadjuvante desse conhecimento.

Nesse sentido, o conhecimento na área de arte faz parte de um todo na formação do aluno e não permitir o acesso a essa área de conhecimento é negar um direito que o cabe para ser formado como cidadão crítico e consciente. O ensino de arte se bem nos atentarmos, está claramente representado nesse contexto em relação à valorização de outras áreas do conhecimento dentro das escolas, e principalmente nas públicas onde as correlações de força agem fortemente.

Na atualidade as artes têm uma presença cada vez maior na vida das pessoas. Elas são apresentadas e representadas a todo o momento, em uma mistura de criação e recriação. Partindo deste desígnio, é importante desenvolver a competência de saber ver e vivenciar, para que se possa, ao produzir uma arte, fazer com que ela tenha significação, tanto para o autor, como para quem vai vê-la.

Concluo que Partindo do pressuposto de que o sujeito deve ser estimulado às mais diversas formas de experiências visando seu desenvolvimento pleno, e sendo a arte considerada um instrumento importante no processo criativo, é fundamental que a disciplina seja trabalhada de forma prazerosa e significativa nas salas de aula neste estágio de desenvolvimento para que não comprometa a aprendizagem das crianças.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALMEIDA, C.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA, S. (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas--SP: Papirus,2001. Acesso em 14/09/2024.

BARBOSA, A. M. Debates educação-Arte-Educação no Brasil- 2002. Editora Perspectiva Acesso em 16/09/2024.

BARBOSA, A. Arte-Educação no Brasil.-5. ed - São Paulo: Perspectiva, 2006. Acesso em 16/09/2024.

BRASlL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Acesso em 13/09/2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Acesso em 13/09/2024.

BOZZANO. H. B; FRENDA. P. e GUSMÃO. T. C. Arte em Interação 1ª edição- São Paulo: IBEP, 2013. 512 P. Acesso em 26/08/2024.

BUORO, A. B. O Olhar em Construção- Uma Experiência de Ensino e Aprendizagem da Arte na Escola- 4ª Edição. São Paulo- editora Cortez. 2000. Acesso em 29/08/2024.

CLARETIANO. A importância da arte no ensino fundamental. 2022. Disponível em: < file:///C:/Users/patyp/Downloads/TCC2116%20(1).pdf> Acesso em: 02/04/2025.

CORREA. R. A. Atividade Pratica na Disciplina de Artes Visuais. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4524/1/2011_RaimundodeAraujoCorrea.pdf>. 20011. Acesso em 07/08/2024.

DINELLY. F. Ensino de arte no Brasil: uma análise dos conteúdos do Ensino Fundamental. Disponível em: < http://www.arcos.org.br/artigos/ensino-de-arte-no-brasil-uma-analise-dos-conteudos-do-ensino-fundamental/> Acesso em: 18/08/2024.

DUARTE JUNIOR, J. F. Por que arte-educação? -6.ed.- Campinas,Sp:Papirus,2007. Acesso em 26/07/2024.

FERRAZ, H; FUSARI, M . R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993. Acesso em 10/08/2024.

FERRAZ. M. T. e FUSARI. M. R.- Metodologia do Ensino da Arte- São Paulo: Editora. Cortez 1999- 2ª Edição (Coleção magistério. 2º grau. Serie formação do professor). Acesso em 30/09/2024.

FHO UNIARARAS- Conteúdos e Metodologias de Arte. 2009- Fundação Hermínio Ometto--Uniararas.13/08/2024.

IAVELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009. Acesso em 22/08/2024.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. GUERRA, M.T.T. Didática do ensino da Arte. São Paulo: Editora FTD, 1998.

OLIVEIRA, B. D. O ensino da arte nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. Disponível em: < https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/47623/1monografia% 20corrigida-Bruna%20Duarte.pdf

SANTOMAURO. B. O que ensinar em Arte-revista nova escola 2009- Fundação Leman-disponível em: <https:novaescola.org.br/conteúdo/1509/o-que-ensinar-em-arte> Acesso em 26/08/2024.

SANTOS. G. M. Metodologia do Ensino de Artes-Curitiba. 2006. Editora IBPEX. 114 p. Acesso em 23/08/2024.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO- São Paulo- Currículo do estado de São Paulo: linguagens Códigos e suas Tecnologias- 2ª edição- São Paulo: SE, 2012. 260 p. Acesso em 10/07;2024.

SILVA, G. S. P. a importância do ensino de arte no contexto escolar em uma escola de ensino fundamental. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843 BUBD-A9LEGW/1/monografia_gislene_2016___c_pia.pdf> Acesso em 09/04/2025

SOUZA, A. F; MENDONÇA, E. S; BATISTA, R. B. O ensino de arte nas séries iniciais do ensino fundamental: análises e reflexões. 2019. Disponível em: < https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA17_ID13969_26092019151348.pdf

SOUSA. J. Anais do 1° seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. A Importância da arte na escola.
Disponível em:< mec.gov.br/index.phd?Option=com_docman&eiew=dowlond&alias 7171-3-7-artes-jussamara&category_slug=-dezembro-2010-pdf&itemid=30192>. Acesso em: 10/09/2024.

SOUZA. J. Arte no ensino fundamental anais do 1° seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte. 2010. Disponível em: <htpp://portal.mec.gov.br/index.phd?opition=com_docman&-view=
download&alias=7171-3-7-artes-jussamara&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 02/09/2024.

A IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TALITA FIM DOS SANTOS

RESUMO:
O presente artigo aborda a importância dos registros na educação infantil, destacando seu papel na documentação pedagógica, na avaliação do processo de aprendizagem e no fortalecimento das práticas educativas. A escrita sistemática e reflexiva do que ocorre no cotidiano das crianças em ambientes educativos permite uma compreensão mais ampla do desenvolvimento infantil, contribuindo para o planejamento de práticas significativas. A pesquisa se apoia em referenciais teóricos que sustentam a relevância do registro como ferramenta que valoriza as experiências da criança e orienta o trabalho docente. A análise é dividida em cinco eixos principais: o conceito e as funções do registro, o registro como instrumento avaliativo, o papel da observação na produção dos registros, os impactos no planejamento pedagógico e a valorização das infâncias a partir da documentação. Ao final, apresentam-se reflexões sobre os desafios e possibilidades dessa prática no contexto da educação infantil contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Registros pedagógicos; Educação Infantil; Observação e documentação.

ABSTRACT: This article addresses the importance of records in early childhood education, highlighting their role in pedagogical documentation, in the assessment of the learning process, and in strengthening educational practices. Systematic and reflective writing about what happens in the daily lives of children in educational environments allows for a broader understanding of child development, contributing to the planning of meaningful practices. The research is based on theoretical frameworks that support the relevance of records as a tool that values children's experiences and guides teaching work. The analysis is divided into five main axes: the concept and functions of records, records as an assessment tool, the role of observation in the production of records, the impacts on pedagogical planning, and the valorization of childhoods based on documentation. Finally, reflections are presented on the challenges and possibilities of this practice in the context of contemporary early childhood education.

KEY-WORDS: Pedagogical records; Early Childhood Education; Observation and documentation.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, como etapa inaugural da educação básica, demanda práticas pedagógicas que respeitem as especificidades do desenvolvimento infantil e valorizem a criança como sujeito ativo, capaz de construir saberes por meio de interações, brincadeiras e experiências significativas. Nesse cenário, os registros assumem papel central na mediação entre a prática educativa e a aprendizagem, constituindo-se como instrumentos que documentam, interpretam e tornam visíveis os processos vivenciados no cotidiano escolar. Mais do que simples anotações ou relatórios exigidos por instâncias burocráticas, os registros revelam a escuta atenta e o olhar sensível do educador diante das manifestações da infância.

Registrar, nesse contexto, significa acompanhar com intencionalidade as descobertas, os gestos, as falas, os silêncios e as produções infantis, reconhecendo nas pequenas ações do dia a dia a riqueza de significados que compõem o universo das crianças. Trata-se de uma prática que dá forma ao diálogo entre teoria e prática, contribuindo para a construção de um currículo vivo, flexível e coerente com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Ao documentar o cotidiano, o educador atribui sentido às experiências e potencializa sua capacidade de reflexão e intervenção.

Nesse processo, o registro se consolida como uma ferramenta pedagógica e formativa, que permite não apenas avaliar os percursos individuais e coletivos das crianças, mas também revisar criticamente as escolhas e estratégias adotadas pelo educador.

Ele favorece uma escuta qualificada, que ultrapassa a observação superficial para alcançar uma compreensão mais profunda dos interesses, necessidades e modos de ser de cada criança. Assim, o registro torna-se uma forma de conhecer e reconhecer a infância em sua pluralidade, promovendo práticas mais éticas, significativas e respeitosas. Além disso, os registros cumprem uma importante função comunicativa, estabelecendo pontes entre a escola, a criança e a família. Ao tornar visíveis os processos de aprendizagem, eles promovem maior transparência e possibilitam o compartilhamento das vivências escolares, fortalecendo o vínculo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Por meio dos registros, as famílias podem compreender melhor o cotidiano da criança na instituição, contribuindo para uma atuação mais colaborativa e integrada entre escola e comunidade.

Diante dessa complexidade, o presente artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre a importância dos registros no contexto da educação infantil. A análise está organizada em cinco eixos temáticos: os fundamentos pedagógicos do registro, suas contribuições para os processos avaliativos, a relação com a escuta e a observação atenta, as implicações para o planejamento pedagógico e, por fim, o papel do registro na valorização das diferentes infâncias que compõem o cenário educativo contemporâneo.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DOS REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática do registro na educação infantil não se limita a uma exigência documental, mas emerge como um recurso indispensável à qualificação do trabalho pedagógico, conferindo visibilidade aos processos que envolvem a construção do conhecimento pelas crianças. Registrar, nesse contexto, é um ato pedagógico que pressupõe intencionalidade, sensibilidade e reflexão. Trata-se de uma prática que ultrapassa a função de relatar fatos para se constituir como ferramenta que sustenta a escuta atenta, o planejamento consciente e a avaliação formativa. Dessa forma, os registros aproximam o educador das experiências infantis, permitindo compreender o modo como as crianças pensam, sentem e se relacionam com o mundo à sua volta.

Ao reconhecer as crianças como sujeitos ativos, competentes e capazes de produzir cultura, os registros assumem uma perspectiva ético-estética e política da educação. Eles não apenas documentam as ações cotidianas, mas valorizam as múltiplas linguagens infantis — o corpo, o gesto, a fala, o silêncio, o desenho, a brincadeira — como formas legítimas de expressão e comunicação (RINALDI, 2017, p. 86). Nesse sentido, a documentação pedagógica torna-se um dispositivo que aproxima a prática educativa de uma abordagem investigativa, comprometida com a escuta sensível e com o respeito às singularidades da infância. Registrar, portanto, é reconhecer a criança em sua totalidade, considerando sua história, seus contextos e seus modos próprios de aprender e ser no mundo.

A importância dessa prática se amplia à medida que ela se articula ao currículo da educação infantil, entendido como um conjunto de experiências planejadas e vividas coletivamente. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o currículo deve garantir condições para que as crianças desenvolvam seus saberes de maneira integral, considerando os eixos estruturantes das interações e brincadeiras. Nesse contexto, os registros funcionam como instrumentos que revelam a qualidade das experiências oferecidas, tornando possível ao educador refletir criticamente sobre suas escolhas pedagógicas, revisar estratégias e aprimorar continuamente sua atuação.

O registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos. Este "ter presente" o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória, capacitando o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecida, porque menos ingênua e mais experiente, de quem já aprendeu com a experiência. Refletir sobre o passado (e sobre o presente) é avaliar as próprias ações, o que auxilia na construção do novo. E o novo é a indicação do futuro. É o planejamento. (WARSCHAUER, 1993, p. 62).

É preciso destacar que o registro não é um fim em si mesmo, mas um meio de aprofundar o conhecimento sobre as práticas e os sujeitos que delas participam. Para isso, é necessário que o educador desenvolva um olhar investigativo, capaz de perceber significados nos detalhes do cotidiano escolar. Essa postura requer tempo, escuta e intencionalidade, além de uma compreensão clara sobre o que se deseja observar, documentar e analisar. A prática do registro, nesse sentido, não é neutra: ela está atravessada por valores, concepções de infância, de educação e de aprendizagem, e por isso exige constante reflexão crítica por parte do educador (FORMOSINHO; ARAÚJO, 2014, p. 123).
Além de favorecer a compreensão dos processos infantis, os registros também contribuem para a construção de uma prática pedagógica mais democrática e participativa. Ao compartilhar registros com as crianças e com os demais membros da equipe escolar, abre-se espaço para o diálogo, a escuta mútua e a coautoria. Quando as crianças se veem retratadas nos registros — seja por meio de fotografias, desenhos, falas ou produções —, sentem-se reconhecidas e valorizadas, o que fortalece sua autoestima e seu vínculo com o ambiente educativo. Do mesmo modo, o educador se coloca em permanente processo de formação, ao revisitar suas próprias ações e concepções à luz do que observa e documenta.
Compreender os registros como práticas pedagógicas estruturantes implica ressignificar o papel do professor na educação infantil. Mais do que transmissor de conteúdos, o educador é um mediador de experiências, um pesquisador de sua própria prática e um intérprete da infância. Os registros, nesse contexto, funcionam como espelhos do cotidiano, revelando aspectos muitas vezes invisibilizados e permitindo ao professor tomar decisões pedagógicas mais fundamentadas e coerentes com as necessidades reais de seu grupo. Assim, a prática do registro fortalece a intencionalidade educativa e contribui para a construção de um ambiente escolar mais sensível, responsivo e comprometido com o desenvolvimento integral da criança.

O REGISTRO COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, os processos avaliativos exigem abordagens que respeitem as especificidades do desenvolvimento infantil, evitando a reprodução de modelos escolares tradicionais baseados na mensuração de resultados. Nesse contexto, os registros se destacam como instrumentos valiosos para uma avaliação formativa, contínua e processual, centrada na observação das interações, das brincadeiras e das produções das crianças. Avaliar por meio de registros significa valorizar o percurso e não apenas o ponto de chegada, reconhecendo as aprendizagens em sua complexidade e singularidade (HOHMANN; WEIKART, 1995, p. 172). Trata-se de um modo de compreender o desenvolvimento infantil a partir de indícios sutis, muitas vezes expressos por gestos, olhares, palavras ou atitudes.
Na educação infantil, quando documentamos algo, estamos deliberadamente optando por observar e registrar os acontecimentos em nosso ambiente a fim de pensar e comunicar as surpreendentes descobertas do cotidiano das crianças e os extraordinários acontecimentos que ocorrem nos lugares em que elas são educadas (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 150-151).

A prática do registro oferece subsídios concretos para que o educador identifique avanços, dificuldades, interesses e necessidades do grupo e de cada criança, o que possibilita intervenções mais pertinentes e personalizadas. Por meio da documentação de situações vividas — como conversas, brincadeiras, atividades espontâneas ou propostas —, o professor constrói um panorama real e dinâmico da aprendizagem, rompendo com modelos avaliativos padronizados e engessados. Essa forma de avaliação favorece uma escuta atenta, que considera a criança como sujeito ativo do processo educativo, capaz de construir sentidos e estabelecer relações significativas com o mundo ao seu redor (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 35).
Além disso, os registros ampliam a compreensão do educador sobre os diferentes tempos e modos de aprender das crianças. Eles revelam que a aprendizagem não é linear, nem homogênea, mas marcada por avan-

ços, retrocessos, experimentações e reformulações. Dessa maneira, o ato de registrar contribui para que o professor respeite os ritmos individuais e valorize as trajetórias de aprendizagem, mesmo quando estas se distanciam das expectativas previstas inicialmente. Avaliar com base em registros é, portanto, um exercício de escuta e de humildade pedagógica, que exige disposição para rever práticas e ressignificar estratégias à luz das necessidades concretas do grupo.

Outro aspecto relevante diz respeito à transparência que os registros conferem ao processo avaliativo. Ao documentar e compartilhar com as famílias os percursos de aprendizagem das crianças, o educador promove uma avaliação dialógica e democrática, que envolve os diversos sujeitos do processo educativo. Essa prática fortalece os vínculos entre escola e família, ao mesmo tempo em que contribui para a valorização do cotidiano da educação infantil, muitas vezes subestimado por falta de evidências concretas sobre o que se aprende nesse estágio. Assim, os registros tornam visível o que frequentemente passa despercebido, conferindo dignidade às experiências das crianças pequenas.

A utilização de registros na avaliação transforma o ato avaliativo em um processo formativo para o próprio educador. Ao refletir sobre o que foi documentado, o professor revisita sua prática, identifica padrões, reconhece potencialidades e repensa suas intervenções. Dessa maneira, a avaliação por meio de registros não serve apenas para acompanhar o desenvolvimento infantil, mas também para promover o desenvolvimento profissional docente. Em síntese, os registros contribuem para uma avaliação mais humana, contextualizada e coerente com os princípios que regem a educação infantil, reconhecendo a criança como protagonista de sua aprendizagem e o educador como pesquisador de sua própria prática.

A OBSERVAÇÃO COMO BASE PARA REGISTROS SIGNIFICATIVOS

A observação sistemática constitui a base de qualquer registro significativo na educação infantil. Mais do que assistir às ações infantis, observar é um ato intencional que exige do educador sensibilidade, atenção e preparo para captar as nuances do cotidiano escolar. Trata-se de um processo ativo de escuta e interpretação, em que o professor se coloca como um pesquisador da infância, atento aos movimentos, gestos, falas, silêncios e interações das crianças. Essa postura investigativa permite que os registros se tornem autênticos espelhos da experiência vivida, revelando dimensões do desenvolvimento que dificilmente seriam apreendidas por meios tradicionais de avaliação (ROSEMBERG, 2013, p. 78).

Para que os registros cumpram sua função pedagógica, é essencial que estejam ancorados em observações criteriosas, realizadas com regularidade e intencionalidade. A escolha do que observar, como registrar e para que registrar deve ser orientada por objetivos pedagógicos claros, que considerem tanto os interesses das crianças quanto os eixos estruturantes da educação infantil: as interações e as brincadeiras. Assim, o educador precisa desenvolver a capacidade de selecionar situações significativas, em vez de buscar abarcar o cotidiano de forma ampla e genérica. A profundidade da observação qualifica o registro, conferindo-lhe densidade interpretativa e relevância para o planejamento.

O ato de observar na educação infantil também exige disposição para compreender a linguagem própria da criança. Muitas vezes, aquilo que é aparentemente simples ou silencioso carrega significados profundos. O olhar atento do educador permite captar essas sutilezas e reconhecê-las como expressões legítimas de pensamento e sentimento. Nesse sentido, a observação é uma forma de escuta que considera o corpo, a imaginação, o gesto e a brincadeira como linguagens potentes. Registrar esses elementos requer, portanto, uma escuta ampliada e sensível, capaz de compreender o contexto, os afetos e as intenções presentes nas ações infantis (MALAGUZZI, 1999, p. 91).

Além de promover uma escuta mais qualificada das crianças, a observação contínua potencializa o processo de reflexão pedagógica. Ao observar com regularidade, o educador passa a reconhecer padrões, identificar recorrências e perceber transformações nos modos de agir e interagir das crianças. Isso possibilita não apenas intervenções

mais pertinentes, mas também a construção de um repertório mais amplo sobre o desenvolvimento infantil. A prática do registro, fundamentada na observação, oferece ao professor subsídios para tomar decisões pedagógicas mais conscientes, ajustando suas propostas às necessidades e interesses reais do grupo.

Outro aspecto relevante é que a observação sistemática e os registros dela derivados promovem a coautoria no ambiente escolar. Quando diferentes educadores compartilham suas observações e produzem registros coletivamente, a equipe constrói uma visão mais ampla e plural sobre as crianças e suas experiências. Essa construção coletiva amplia o olhar sobre o cotidiano, evita interpretações reducionistas e enriquece o planejamento pedagógico. Além disso, o compartilhamento de registros entre educadores favorece a formação continuada, pois promove o diálogo sobre as práticas e incentiva a reflexão crítica sobre os objetivos e sentidos da ação docente (KISHIMOTO, 2002, p. 58).

É importante destacar que a observação, para além de um instrumento técnico, representa uma postura ética. Observar com respeito, sem invadir, sem rotular e sem antecipar conclusões, é reconhecer a criança como sujeito de direitos e de saberes. O registro que nasce desse tipo de observação não é um documento frio ou impessoal, mas um testemunho sensível da singularidade de cada infância. Ele traduz o compromisso do educador com uma prática pedagógica que valoriza o presente da criança, respeita seu tempo e sua maneira própria de estar no mundo, e reconhece o cotidiano como espaço privilegiado de aprendizagem.

OS REGISTROS COMO ORIENTADORES DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

O planejamento na educação infantil exige flexibilidade, escuta atenta e permanente diálogo entre a intencionalidade do educador e os interesses das crianças. Nesse contexto, os registros surgem como ferramentas que alimentam e fundamentam o processo de planejamento, permitindo que as propostas pedagógicas se construam a partir das vivências concretas do grupo. Quando o educador planeja com base em registros, ele parte de evidências reais sobre o que as crianças estão expressando, sentindo e experimentando, e não de pressupostos ou modelos prontos. Isso confere maior sentido e pertinência às experiências propostas, fortalecendo a articulação entre observação, reflexão e ação (BARBOSA; HORN, 2008, p. 39).

Utilizar registros como ponto de partida para o planejamento implica considerar o cotidiano como um campo fértil de aprendizagens. As anotações, fotografias, produções infantis e relatos de situações vividas oferecem ao educador pistas sobre os temas de interesse do grupo, as estratégias de resolução de problemas, os vínculos estabelecidos e os modos de participação das crianças. Dessa forma, o planejamento deixa de ser uma antecipação rígida e passa a ser uma construção dinâmica, que dialoga com os acontecimentos do dia a dia e valoriza os saberes infantis. Essa abordagem contribui para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e responsivas às necessidades reais da turma.

Outro aspecto relevante é que os registros ajudam o professor a reconhecer a progressão das aprendizagens ao longo do tempo, o que o capacita a planejar intervenções mais adequadas aos desafios e possibilidades do grupo. Ao revisitar registros anteriores, o educador consegue identificar transformações sutis nos modos de agir das crianças, nos vínculos estabelecidos, na qualidade das interações e no uso das diferentes linguagens. Com base nessas observações, torna-se possível organizar propostas que deem continuidade a processos iniciados, aprofundem experiências significativas e ampliem os repertórios infantis. Assim, os registros favorecem a construção de uma sequência pedagógica coerente, sensível e significativa.

A prática de planejar com base nos registros também fortalece a intencionalidade educativa, pois exige que o educador reflita constantemente sobre os objetivos de suas ações. Cada escolha feita no planejamento — seja de espaços, materiais, tempos ou interações — ganha sentido a partir do que foi observado e documentado. Isso transforma o planejamento em um exercício contínuo de autoria e reflexão docente, no qual as deci-

sões não são tomadas de forma automática, mas a partir de análises criteriosas da realidade do grupo. Nesse processo, o educador se reconhece como sujeito ativo na construção do currículo e como mediador das experiências que favorecem o desenvolvimento integral das crianças (KRAMER, 2006, p. 113). É fundamental compreender que registros e planejamento formam um ciclo contínuo e retroalimentado. O que se observa e registra alimenta o planejamento; o que se planeja gera novas situações de observação e, consequentemente, novos registros. Essa dinâmica cria um movimento de constante reconstrução da prática pedagógica, que se torna mais viva, significativa e sensível às múltiplas infâncias presentes na instituição. Planejar com base nos registros é, portanto, uma forma de garantir que a educação infantil cumpra seu papel de acolher, escutar e respeitar a criança em sua totalidade, promovendo aprendizagens potentes e experiências transformadoras.

A VALORIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS POR MEIO DOS REGISTROS

Quando se trata de valorização da infância, os registros pedagógicos têm um papel central na questão, pois conferem visibilidade e legitimidade às experiências vividas pelas crianças no contexto educativo. Registrar é reconhecer que aquilo que a criança vive, sente, imagina e realiza é digno de atenção, estudo e memória. Ao documentar suas falas, gestos, produções e interações, o educador afirma que a infância não é apenas um tempo de preparação para o futuro, mas um tempo pleno de significado. Nesse sentido, os registros promovem o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, com voz própria, desejos e competências, contribuindo para a construção de uma pedagogia mais respeitosa e ética (RINALDI, 2009, p. 34).

Ao valorizar a singularidade de cada criança por meio dos registros, o educador constrói um olhar mais sensível e menos generalizante sobre o desenvolvimento infantil. Isso significa romper com padrões normativos que tendem a homogeneizar as infâncias e desconsiderar suas múltiplas formas de expressão. Quando o professor registra as especificidades das crianças — seus tempos, modos de aprender, formas de brincar e de se relacionar —, ele reconhece a diversidade como um valor e contribui para a construção de práticas mais inclusivas e democráticas. O registro, nesse sentido, atua como instrumento de resistência a visões reducionistas da infância e à escolarização precoce (OLIVEIRA, 2012, p. 49).

Além de valorizar cada criança individualmente, os registros também promovem o reconhecimento das culturas infantis. As brincadeiras, as narrativas, os jogos simbólicos, as invenções linguísticas e as interações cotidianas revelam um universo rico e complexo, que merece ser compreendido e respeitado. Registrar esses aspectos permite ao educador entrar em contato com as formas de pensamento, imaginação e organização próprias das crianças, ampliando sua capacidade de escuta e compreensão. Ao dar visibilidade às culturas infantis, os registros contribuem para que a escola reconheça e celebre a infância como tempo de potência criadora, e não apenas como fase de transição para a vida adulta (SARMENTO, 2022, p. 67).

A prática do registro também tem implicações significativas para a construção da memória coletiva da infância. Ao documentar as experiências das crianças, o educador cria um acervo que preserva a história de cada grupo, permitindo que as vivências não se percam com o tempo. Essa memória, quando compartilhada com as próprias crianças, promove o reconhecimento de suas trajetórias e reforça sua identidade como sujeitos participantes da comunidade escolar. Além disso, a construção de memórias coletivas contribui para o fortalecimento dos vínculos afetivos entre crianças e educadores, criando um sentimento de pertencimento e continuidade (FARIA; FINCO, 2009, p. 112).

Outro ponto relevante é que os registros possibilitam que as infâncias sejam vistas sob múltiplas perspectivas, rompendo com visões adultocêntricas que muitas vezes deslegitimam o ponto de vista da criança. Ao registrar com cuidado e respeito o que a criança diz, pensa e faz, o educador evidencia sua disposição de compreender o mundo a partir da ótica infantil. Esse gesto pedagógico não apenas valoriza as infâncias, mas

também transforma a prática docente, que passa a ser guiada por princípios de escuta, diálogo e acolhimento. Registrar, assim, torna-se um ato de posicionamento político e pedagógico diante da criança e da educação.
Ao promover a valorização das infâncias, os registros também impactam a imagem que a sociedade constrói sobre a criança e sobre a educação infantil. Quando compartilhados com as famílias, com a comunidade e com outros profissionais, os registros mostram a riqueza e a complexidade das experiências vividas nas instituições de educação infantil. Eles evidenciam que ali se aprende, se convive, se experimenta e se cria, contribuindo para que esse espaço seja reconhecido como um lugar de formação plena e significativa. Valorizar as infâncias por meio dos registros é, portanto, uma forma de dignificar o cotidiano escolar e de reafirmar a importância social e pedagógica da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, procurou-se refletir sobre a importância dos registros na educação infantil, evidenciando suas múltiplas dimensões e contribuições para uma prática pedagógica mais sensível, ética e intencional. Longe de representarem meros instrumentos burocráticos, os registros se configuram como dispositivos potentes de escuta, documentação e análise das experiências infantis. Eles conferem visibilidade às aprendizagens cotidianas, respeitam a singularidade de cada criança e auxiliam o educador na construção de propostas pedagógicas que dialoguem com os interesses, ritmos e necessidades do grupo.
Observou-se que os registros não apenas documentam, mas também interpretam e ressignificam a prática educativa. Eles promovem a reflexão crítica sobre as ações docentes, fortalecem o planejamento e sustentam intervenções pedagógicas mais coerentes com a realidade do contexto. A prática do registro, quando orientada por uma escuta atenta e por uma postura investigativa, torna-se parte integrante do fazer pedagógico, favorecendo a construção de um currículo vivo e participativo. Desse modo, o registro atua como elo entre observação e ação, possibilitando que o cotidiano da educação infantil seja continuamente analisado, reelaborado e qualificado.
Outro aspecto relevante destacado ao longo do texto foi o papel dos registros na valorização das infâncias. Ao reconhecer a criança como sujeito ativo, portador de saberes, desejos e linguagens múltiplas, o registro torna-se uma prática de reconhecimento e de respeito às culturas infantis. Além disso, ao documentar as experiências vividas no espaço educativo, os registros contribuem para a construção de memórias individuais e coletivas, promovendo identidade, pertencimento e vínculo afetivo. Ao dar visibilidade a essas experiências, os registros também fortalecem o diálogo entre escola e família, tornando-se instrumentos de aproximação e corresponsabilidade.
Dessa forma, reafirma-se a necessidade de incorporar os registros como parte indissociável da prática pedagógica na educação infantil. Para isso, é essencial que as instituições educativas invistam na formação dos professores, criando espaços de estudo, troca e reflexão sobre a documentação pedagógica. Registrar com intencionalidade, ética e sensibilidade é uma forma de afirmar o compromisso com uma educação que escuta, respeita e reconhece a potência das infâncias. Assim, os registros deixam de ser um fim em si mesmos e tornam-se aliados fundamentais de uma pedagogia que valoriza o cotidiano como lugar de aprendizagem, criação e humanidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Artmed, 2008.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_ed_infantil.pdf. Acesso em 29 abr. de 2025.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 27 abr. 2025.
FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela. Educação infantil: política, qualidade e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009.
FORMOSINHO, João; ARAÚJO, Sara. A for-

mação como pedagogia da relação. Revista Faeeba – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 123-138, jul./dez. 2014. Disponível em http://educa.fcc.o104-70432018000100019&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 03 de mai. 2025.
GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. Educar a criança: manual para pais e professores de educação pré-escolar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. Pro-Posições, Campinas, v. 16, n. 3 (48), p. 57-73, set./dez. 2005. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2333/48_artigos_kishimototm.pdf. Acesso em 04 mai. 2025.
KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 1999. p. 91-99.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A avaliação na educação pré-escolar: uma perspectiva de desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 2002.
RINALDI, Carlina. A documentação pedagógica e a escuta das crianças. In: GANDINI, Lella; HILL, Lillian G. (Org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2009. p. 31-38.
_____, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente como terceiro educador. In: BRASIL. Ministério da Educação. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.
ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. Pro-Posições, Campinas, v. 14, n. 1 (40), p. 77-91, jan./abr. 2003. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosembergf.pdf. Acesso em 06 mai. 2025.
SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: Possibilidades de voz e ação da criança e suas infâncias. Campo Grande: Editora UFMS. 2022.
WARSCHAUER, Cecília. A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, ADAPTAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

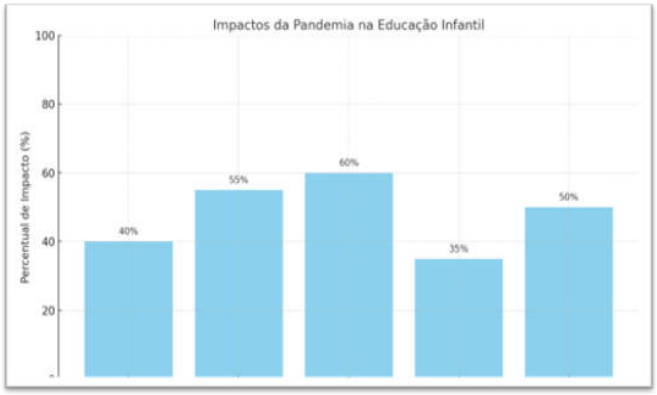
TAMIRES SABINO DOS SANTOS

Resumo
A pandemia de COVID-19 trouxe impactos significativos para a educação infantil, afetando o desenvolvimento pedagógico, social e emocional das crianças. O fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto exigiram adaptações inéditas de educadores e famílias, evidenciando desafios como a manutenção de vínculos afetivos, o acompanhamento do aprendizado e a garantia de acesso equitativo a recursos tecnológicos. Além disso, a redução das interações presenciais comprometeu habilidades socioemocionais essenciais, como cooperação, comunicação e resolução de conflitos. Este artigo analisa os efeitos da pandemia na educação infantil, destacando as dificuldades enfrentadas, as estratégias implementadas para minimizar perdas e as perspectivas para a recuperação das aprendizagens. Conclui-se que, mais do que recuperar conteúdos, é fundamental promover experiências significativas, fortalecer vínculos afetivos e garantir políticas e práticas pedagógicas que apoiem o desenvolvimento integral das crianças, considerando tanto os desafios quanto os aprendizados trazidos pelo período de crise sanitária.
Palavras-chave: Educação infantil, pandemia, COVID-19, desenvolvimento infantil, ensino remoto, aprendizagem socioemocional.
Abstract
The COVID-19 pandemic has significantly impacted early childhood education, affecting children's pedagogical, social, and emotional development. School closures and the shift to remote learning required unprecedented adaptations from teachers and families, highlighting challenges such as maintaining affective bonds, monitoring learning, and ensuring equitable access to technological resources. Furthermore, the reduction of in-person interactions compromised essential socio-emotional skills, such as cooperation, communication, and conflict resolution. This article analyzes the effects of the pandemic on early childhood education, emphasizing the difficulties faced, strategies implemented to minimize losses, and prospects for learning recovery. It concludes that, beyond recovering content, it is essential to promote meaningful experiences, strengthen emotional bonds, and guarantee policies and pedagogical practices that support the integral development of children, considering both the challenges and lessons brought by the health crisis.
Key-words: Early childhood education; pandemic; COVID-19; child development; remote learning.

1. Introdução

A pandemia de COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, provocou mudanças profundas nos sistemas educacionais em todo o mundo, afetando especialmente a educação infantil, etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. O fechamento das escolas e a necessidade de distanciamento social exigiram adaptações rápidas, como a implementação do ensino remoto e híbrido, o que trouxe desafios inéditos tanto para educadores quanto para famílias.

A educação infantil vai além da aquisição de conteúdos: ela envolve socialização, desenvolvimento emocional, construção de vínculos afetivos e a exploração do ambiente por meio do brincar. Nesse contexto, compreender os impactos da pandemia torna-se essencial para analisar como as crianças foram afetadas em sua aprendizagem, socialização e bem-estar. Segundo Silva e Costa (2021), a pandemia trouxe desafios inéditos à educação infantil, exigindo que educadores e famílias adaptassem práticas pedagógicas e estratégias de interação para garantir a continuidade do desenvolvimento integral das crianças, mesmo diante das limitações do ensino remoto.



O gráfico foi criado, ilustrando os impactos da pandemia na educação infantil em diferentes aspectos: desenvolvimento cognitivo com 40%, socioemocional 55%, socialização 60%, acesso tecnológico 35% e engajamento familiar 50%.

Este artigo tem como objetivo analisar os efeitos da pandemia na educação infantil, destacando os desafios enfrentados, as estratégias pedagógicas adotadas para minimizar perdas e as perspectivas de recuperação do desenvolvimento integral das crianças. Busca-se também refletir sobre as implicações dessa experiência para políticas públicas e práticas educativas futuras, contribuindo para a compreensão das transformações na educação infantil em tempos de crise.

2. Desenvolvimento

O fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto

O fechamento das escolas, uma medida necessária para conter a propagação da COVID-19, provocou mudanças drásticas na rotina das crianças e das instituições educacionais. Diferente de etapas posteriores, na educação infantil a aprendizagem depende fortemente da presença física, do brincar coletivo e da interação direta com colegas e educadores. Segundo Silva e Costa (2021), a adoção do ensino remoto na educação infantil apresentou limitações significativas, incluindo a dificuldade de manter o engajamento das crianças e a necessidade de suporte constante das famílias.

Além disso, muitas crianças enfrentaram barreiras de acesso a dispositivos tecnológicos e à internet, evidenciando desigualdades socioeconômicas que agravaram o impacto da pandemia no aprendizado (Oliveira et al., 2022). A necessidade de adaptação rápida exigiu criatividade e flexibilidade dos educadores, que precisaram desenvolver novas estratégias pedagógicas para manter o vínculo com os alunos.

Impactos no desenvolvimento socioemocional

O convívio diário com colegas e professores é essencial para a construção de habilidades socioemocionais na primeira infância. O isolamento social resultante da pandemia reduziu significativamente as oportunidades de socialização, comprometendo competências como cooperação, empatia, comunicação e resolução de conflitos (Moura, 2023).

Pesquisas indicam que crianças submetidas a longos períodos de distanciamento social podem apresentar maior ansiedade, insegurança e dificuldades de adaptação ao retorno às atividades presenciais (Lopes & Almeida, 2024). Portanto, é fundamental que as práticas pedagógicas pós-pandemia incluam estratégias de acolhimento emocional e atividades que promovam a reintegração social das crianças.

Desafios para educadores e famílias

A pandemia impôs aos educadores o desafio de equilibrar a continuidade pedagógica com o cuidado emocional das crianças, muitas vezes sem formação específica para o ensino remoto. Ao mesmo tempo, as famílias precisaram assumir papel ativo na mediação da aprendizagem, o que exigiu tempo, dedicação e conhecimento pedagógico limitado (Silva & Costa, 2021).

Essa parceria entre escola e família revelou-se crucial, mas também evidenciou desigualdades de condições domésticas, disponibilidade de recursos e capacidade de acompanhamento das atividades escolares. A experiência trouxe à tona a necessidade de políticas públicas que apoiem tanto os profissionais da educação quanto as famílias, garantindo suporte material e pedagógico adequado.

Estratégias de recuperação e perspectivas futuras

Com o retorno das aulas presenciais, escolas têm implementado programas de acolhimento emocional, reforço de aprendizagens e atividades que promovam a socialização. Práticas pedagógicas centradas no brincar, na escuta e na participação ativa das crianças têm se mostrado eficazes na superação dos impactos da pandemia (Oliveira et al.,

2022).
Além disso, a crise evidenciou a importância de preparar a educação infantil para situações emergenciais, incluindo o uso de tecnologias e metodologias híbridas de forma planejada. O futuro da educação infantil deve considerar experiências adquiridas durante a pandemia para criar ambientes de aprendizagem resilientes, inclusivos e capazes de atender ao desenvolvimento integral das crianças (Lopes & Almeida, 2024).

2.1 Materiais e Métodos

Tipo de Pesquisa

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório-descritivo, visando compreender os efeitos da pandemia na educação infantil a partir da perspectiva de educadores e pais.

Participantes

Participaram da pesquisa 35 educadores de escolas públicas e privadas da região Sudeste do Brasil, atuantes na educação infantil durante o período de pandemia. A seleção foi realizada por conveniência, considerando a disponibilidade e o interesse dos profissionais em contribuir com o estudo.

Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de:

- Questionário estruturado: Aplicado aos educadores, contendo questões fechadas e abertas sobre os desafios enfrentados, adaptações pedagógicas e percepções sobre o desenvolvimento das crianças.
- Entrevistas semiestruturadas: Conduzidas com um subgrupo de 10 educadores, permitindo aprofundar as informações obtidas nos questionários e explorar aspectos subjetivos da experiência pedagógica durante a pandemia.

Procedimentos de Coleta

Os instrumentos foram aplicados entre os meses de junho e agosto de 2022, por meio de plataformas digitais, devido às restrições impostas pela pandemia. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes e transcritas para análise.

Análise de Dados

Os dados qualitativos foram analisados utilizando a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias temáticas relacionadas aos impactos da pandemia na educação infantil.

2.2 Resultados

Desafios Identificados

Os educadores relataram diversos desafios durante o período de ensino remoto, incluindo:

- Dificuldades de engajamento das crianças: A falta de interação presencial comprometeu a participação ativa dos alunos nas atividades propostas.
- Limitações tecnológicas: Muitos alunos não possuíam acesso adequado a dispositivos eletrônicos ou à internet, dificultando o acompanhamento das aulas.
- Sobrecarregamento dos educadores: A adaptação para o ensino remoto exigiu dos professores habilidades tecnológicas e pedagógicas adicionais, aumentando a carga de trabalho.

Adaptações Pedagógicas

Para contornar os desafios, os educadores implementaram estratégias como:

- Uso de recursos digitais: Aplicação de jogos educativos e vídeos para tornar as aulas mais interativas.
- Atividades síncronas e assíncronas: Combinação de encontros ao vivo com atividades gravadas, permitindo flexibilidade para os alunos.
- Apoio às famílias: Orientações e suporte contínuo aos pais para auxiliar no acompanhamento das atividades escolares.

Percepções sobre o Desenvolvimento Infantil

Os educadores observaram que, apesar das dificuldades, as crianças mantiveram progressos em áreas como:

- Desenvolvimento emocional: Fortalecimento de vínculos afetivos com familiares e educadores.
- Autonomia: Maior independência nas atividades propostas, com suporte remoto.
- Criatividade: Estímulo à expressão artística e resolução de problemas em contextos não presenciais.

2.3 Discussão

Os resultados obtidos corroboram estudos anteriores que destacam os desafios impostos pela pandemia à educação infantil, como a dificuldade de adaptação ao ensino remoto e as desigualdades no acesso à tecnologia

(Silva & Costa, 2021; Oliveira et al., 2022). No entanto, também evidenciam a capacidade de adaptação dos educadores e a importância do apoio familiar no processo de aprendizagem.

A implementação de estratégias pedagógicas inovadoras, como o uso de recursos digitais e a combinação de atividades síncronas e assíncronas, mostrou-se eficaz na manutenção do desenvolvimento das crianças, alinhando-se às recomendações de autores que enfatizam a necessidade de flexibilização e criatividade no ensino remoto (Moura, 2023).

É fundamental que as experiências adquiridas durante a pandemia sejam incorporadas às práticas pedagógicas futuras, visando a construção de uma educação infantil mais resiliente e adaptável a contextos adversos.

3. Conclusão / Considerações Finais

A pandemia de COVID-19 provocou impactos significativos na educação infantil, afetando não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento socioemocional e a socialização das crianças. O fechamento das escolas e a necessidade do ensino remoto evidenciaram desafios relacionados ao engajamento, à desigualdade de acesso a recursos tecnológicos e à sobrecarga de educadores e famílias.

Os resultados desta pesquisa destacam a capacidade de adaptação dos educadores, que implementaram estratégias pedagógicas inovadoras, como atividades digitais e híbridas, além de oferecer suporte contínuo às famílias. Ainda assim, os efeitos do isolamento social e da redução das interações presenciais indicam a necessidade de atenção especial ao acolhimento emocional das crianças e à recuperação das aprendizagens comprometidas.

Conclui-se que, mais do que recuperar conteúdos, é essencial promover experiências significativas, fortalecer vínculos afetivos e implementar políticas públicas que apoiem tanto educadores quanto famílias. A experiência da pandemia reforça a importância de práticas pedagógicas resilientes, inclusivas e capazes de atender ao desenvolvimento integral das crianças em contextos adversos.

Referências

Almeida, C. L. (2024). Educação infantil pós-pandemia: desafios e oportunidades. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 9(7), 123-145. Recuperado de https://revistas.icesp.br/index.php/Real/article/download/5055/2869

Barbosa, A. S. C., Carlos, A. N. N., & Sousa, A. S. (2023). O impacto da pandemia na aprendizagem na educação infantil. Revista Brasileira de Educação Infantil, 11(1), 45-67. Recuperado de https://uniateneu.edu.br/wp-content/uploads/2023/12/O-IMPACTO-DA-PANDEMIA-NA-APRENDIZAGEM-NA-EDUCACAO-INFANTIL1.pdf

Costa, T. N. S., & Costa, R. F. (2023). Os desafios da educação infantil em tempo de pandemia: uma análise sobre a aplicação do ensino remoto. Revista Científica Saber, 3(1), 89-112. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/378098406_OS_DESAFIOS_DA_EDUCACAO_INFANTIL_EM_TEMPO_DE_PANDEMIA_UMA_ANALISE_SOBRE_A_APLICACAO_DO_ENSINO_REMOTO1

Pereira, P. A. C. (2023). Repercussões da pandemia no desenvolvimento infantil e nas ações de visitadores do Programa Criança Feliz. Enfermería Global, 79, 123-137. Recuperado de https://www.scielo.br/j/ean/a/YzFXRgVbhBkQyGQ9qYjJFmh/?format=pdf&lang=pt

Queiroz, P. M. S. (2023). Os impactos da pandemia da Covid-19 na educação infantil: desafios entre educandos e educadores. Revista Polígono, 5(1), 45-60. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/383004188_Os_impactos_da_Pandemia_da_Covid-19_na_educacao_infantil_desafios_entre_educandos_e_educadores

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA SUSTENTÁVEL

TÂNIA CRISTINA LOURENÇÃO

RESUMO

A crescente crise ambiental, marcada por fenômenos como mudanças climáticas, escassez de recursos naturais, poluição e perda da biodiversidade, tem evidenciado a necessidade de repensar a relação entre sociedade e natureza. Nesse contexto, a alfabetização ecológica surge como uma proposta essencial para a formação de sujeitos capazes de compreender os princípios fundamentais dos ecossistemas e de atuar em prol da sustentabilidade. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da alfabetização ecológica na construção de uma consciência ambiental crítica e cidadã, destacando sua relevância para o enfrentamento dos desafios ambientais contemporâneos.

A pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, fundamenta-se em autores de referência como Capra, Orr, Leff e Loureiro, que contribuem para a compreensão teórica do conceito e de sua aplicação na educação formal e não formal. Os resultados apontam que a alfabetização ecológica ultrapassa a mera transmissão de informações sobre o meio ambiente, assumindo uma dimensão ética, cultural e política que favorece o exercício da cidadania socioambiental. Experiências concretas, como programas escolares de sustentabilidade, projetos comunitários de agroecologia e iniciativas internacionais, demonstram seu potencial transformador.

Conclui-se que a alfabetização ecológica é indispensável para a formação de sociedades sustentáveis, devendo ser fortalecida por meio de políticas públicas, formação docente, pesquisas acadêmicas e práticas comunitárias que integrem ciência, ética e cultura. Além disso, destaca-se sua contribuição para a construção de uma ética intergeracional, comprometida com a preservação dos recursos naturais e a continuidade da vida em sua diversidade.

Palavras-chave: Alfabetização Ecológica; Sustentabilidade; Educação Ambiental; Cidadania; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O século XXI é marcado por uma série de desafios ambientais globais que ameaçam a continuidade da vida como a conhecemos. Fenômenos como mudanças climáticas, aquecimento global, poluição atmosférica, escassez de água potável, degradação dos solos e perda da biodiversidade indicam que o modelo de desenvolvimento predominante, pautado pela exploração ilimitada dos recursos naturais, encontra-se em crise. Esses problemas não podem ser compreendidos de forma isolada, mas como parte de um processo histórico, social e econômico que coloca em risco os sistemas naturais que sustentam a vida no planeta (LEFF, 2001).

Nesse contexto, torna-se urgente refletir sobre novos paradigmas que orientem a relação entre sociedade e natureza. A educação surge como um espaço privilegiado para a construção dessa mudança, uma vez que é capaz de formar sujeitos críticos e engajados com práticas mais sustentáveis. É nesse cenário que se insere o conceito de alfabetização ecológica, difundido principalmente por autores como Fritjof Capra e David Orr. Tal conceito propõe que, assim como o indivíduo aprende a ler e interpretar textos, deve também ser capaz de “ler” os sistemas naturais, compreendendo seus ciclos, princípios e interdependências (CAPRA, 2003; ORR, 2002).

A alfabetização ecológica, portanto, não se limita ao ensino de conteúdos ambientais. Trata-se de uma abordagem educativa que busca desenvolver uma consciência crítica e ética em relação ao meio ambiente, promovendo valores de responsabilidade, cooperação e solidariedade. Ela estimula a compreensão de que todas as ações humanas geram impactos, positivos ou negativos, sobre o equilíbrio ecológico, e que cabe ao ser humano o papel de agir de forma consciente para preservar os recursos naturais para as gerações atuais e futuras.

Além de sua dimensão cognitiva, a alfabetização ecológica assume também uma dimensão cultural e política. Ao possibilitar uma leitura crítica do mundo natural e social, contribui para a formação de uma cidadania ambiental, capaz de questionar práti-

cas insustentáveis e propor alternativas de convivência mais harmônicas com a natureza (LOUREIRO, 2012). Essa abordagem se alinha, inclusive, aos princípios da Educação Ambiental crítica, que busca não apenas sensibilizar, mas transformar a realidade socioambiental.

Dessa forma, discutir alfabetização ecológica é discutir também os rumos da própria humanidade. Mais do que uma competência educacional, ela se configura como um requisito essencial para a construção de sociedades sustentáveis. Este artigo tem como objetivo analisar a relevância da alfabetização ecológica na formação de uma consciência sustentável, discutindo seus fundamentos conceituais, implicações educacionais e contribuição para o exercício da cidadania socioambiental.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada possui caráter qualitativo e bibliográfico, baseada em revisão de literatura sobre o tema. Foram selecionadas obras de referência no campo da educação ambiental e da sustentabilidade, como Capra (2003), Orr (2002), Leff (2001) e Loureiro (2012). A análise consistiu em identificar os principais conceitos relacionados à alfabetização ecológica, bem como suas implicações educacionais e sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO ECOLOGICA

Capra (2003) afirma que a alfabetização ecológica envolve a compreensão dos princípios básicos da ecologia e sua aplicação na vida cotidiana. Ela não se limita a transmitir informações sobre o meio ambiente, mas busca formar sujeitos conscientes de sua interdependência com os sistemas naturais.

Orr (2002) reforça que a verdadeira educação deve preparar os indivíduos para enfrentar os desafios ambientais, integrando saberes científicos, éticos e culturais. Dessa forma, a alfabetização ecológica não é apenas uma questão de conhecimento, mas também de valores e atitudes que orientam práticas sociais responsáveis.

DIMENSÃO EDUCACIONAL

A educação desempenha papel estratégico na difusão da alfabetização ecológica. No Brasil, a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) estabelece que a educação ambiental deve estar presente em todos os níveis e modalidades do ensino, de forma transversal. Esse marco legal representa um avanço significativo, mas ainda encontra desafios na efetiva implementação no cotidiano escolar.

Experiências bem-sucedidas têm mostrado que práticas educativas inovadoras podem fortalecer a alfabetização ecológica desde a infância. Hortas escolares, projetos de compostagem, programas de coleta seletiva e o uso de materiais recicláveis em atividades pedagógicas são exemplos de ações que aproximam os estudantes da realidade ambiental. Em algumas escolas brasileiras, projetos como “Escolas Sustentáveis” (MEC, 2014) têm buscado integrar alimentação saudável, gestão ambiental e currículo escolar, promovendo uma vivência prática da sustentabilidade.

No campo não formal, organizações não governamentais (ONGs), movimentos sociais e coletivos comunitários também têm desempenhado papel importante. Projetos como mutirões ecológicos, hortas urbanas comunitárias, campanhas de preservação de mananciais e práticas de agroecologia são espaços que favorecem a aprendizagem coletiva e o fortalecimento da cidadania ambiental.

EXEMPLOS INTERNACIONAIS

No cenário internacional, algumas experiências demonstram a eficácia da alfabetização ecológica. Nos Estados Unidos, a “Center for Ecoliteracy”, fundada por Capra, desenvolve programas que integram alimentação escolar, agricultura sustentável e currículo pedagógico. Já em países europeus, iniciativas como o programa “Eco-Schools” incentivam escolas a implementarem planos de ação ambiental em parceria com comunidades locais.

Essas experiências revelam que a alfabetização ecológica não é um conceito abstrato, mas uma prática concreta que pode transformar a forma como comunidades inteiras se relacionam com o meio ambiente.

CIDADANIA E ÉTICA SOCIOAMBIENTAL

Ser alfabetizado ecologicamente significa compreender que toda ação humana impacta o meio ambiente. Nesse sentido, a alfabetização ecológica está intrinsecamente

ligada ao exercício da cidadania. Leff (2001) destaca que essa abordagem rompe com o paradigma antropocêntrico e propõe uma racionalidade ambiental pautada na solidariedade, na cooperação e no equilíbrio entre sociedade e natureza.

No Brasil, exemplos de cidadania ambiental podem ser observados em mobilizações sociais como campanhas contra o desmatamento, movimentos em defesa da água e iniciativas de educação popular em comunidades tradicionais. Essas práticas demonstram que a alfabetização ecológica pode fortalecer a democracia participativa, ao mobilizar cidadãos para o enfrentamento coletivo dos desafios ambientais.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Apesar dos avanços, ainda há obstáculos para a consolidação da alfabetização ecológica. Entre eles destacam-se:

- A dificuldade de integração efetiva da temática ambiental nos currículos escolares;
- A formação insuficiente de professores para trabalhar com práticas pedagógicas interdisciplinares;
- A falta de políticas públicas consistentes que incentivem a sustentabilidade como princípio estruturante da educação.

Superar esses desafios exige investimentos em formação docente, produção de materiais pedagógicos adequados, fortalecimento da participação comunitária e valorização do conhecimento tradicional de povos indígenas, quilombolas e comunidades rurais, que carregam saberes ancestrais de convivência sustentável com a natureza.

CONCLUSÃO

A alfabetização ecológica constitui-se como um eixo central para a formação de sujeitos críticos, conscientes e engajados diante dos desafios ambientais do século XXI. Mais do que uma competência educacional, ela se configura como uma necessidade civilizatória, pois possibilita compreender os princípios fundamentais que regem a vida e a interdependência entre os seres humanos e a natureza.

Os resultados analisados indicam que práticas pedagógicas inovadoras, políticas públicas e mobilizações sociais podem ampliar a presença da alfabetização ecológica tanto no espaço escolar quanto no comunitário. Experiências como hortas escolares, programas governamentais de educação ambiental, projetos comunitários de agroecologia e iniciativas internacionais demonstram que é possível traduzir esse conceito em práticas transformadoras.

Entretanto, os desafios permanecem. A efetiva integração da alfabetização ecológica nos currículos escolares ainda é limitada, a formação docente precisa ser constantemente fortalecida, e a educação ambiental muitas vezes é tratada de forma pontual, sem a transversalidade necessária. Além disso, as questões socioeconômicas e políticas influenciam diretamente na implementação de ações sustentáveis, exigindo maior articulação entre Estado, sociedade civil e instituições educacionais.

Diante desse cenário, algumas recomendações podem ser destacadas:

Fortalecimento das políticas públicas de educação ambiental, com maior financiamento e fiscalização da aplicação da Lei nº 9.795/1999;

Formação continuada de professores, voltada para práticas pedagógicas interdisciplinares que integrem ciência, cultura e ética ambiental;

Ampliação das experiências comunitárias, valorizando iniciativas locais e os saberes tradicionais de povos indígenas, quilombolas e comunidades rurais, que carregam práticas sustentáveis ancestrais;

Integração entre escola e comunidade, por meio de projetos coletivos de preservação, hortas urbanas, compostagem e consumo consciente;

Fomento à pesquisa científica, para aprofundar estudos sobre alfabetização ecológica e suas aplicações em diferentes contextos educacionais e sociais.

Em perspectiva futura, a alfabetização ecológica deve ser consolidada como um princípio estruturante da educação e da cidadania, capaz de promover não apenas o conhecimento científico, mas também a ética da responsabilidade intergeracional. Isso significa assumir um compromisso coletivo com a preservação da vida no planeta e com a construção de sociedades sustentáveis, justas e solidárias.

Assim, investir em alfabetização ecológica é

investir no presente e no futuro. Trata-se de uma estratégia fundamental para enfrentar a crise ambiental global e garantir a continuidade da vida em sua diversidade, assegurando que as próximas gerações herdem não apenas um planeta habitável, mas também uma cultura de respeito e cuidado com a natureza.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

CAPRA, Fritjof. Alfabetização Ecológica: o desafio para a educação do século 21. São Paulo: Cultrix, 2003.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental: princípios e práticas. 14. ed. Campinas: Papirus, 2012.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

LEFF, Enrique. Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORR, David W. The Nature of Design: ecology, culture, and human intention. Oxford: Oxford University Press, 2002.

REIGOTA, Marcos. O que é Educação Ambiental. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Cruel Pedagogia do Vírus. Coimbra: Almedina, 2020.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

UNESCO. Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017.

A COMUNIDADE COMO SUJEITO ATIVO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

TATIANE DOS SANTOS FERREIRA FONSECA

RESUMO
Este artigo analisa a participação comunitária na gestão democrática da escola, com ênfase na construção de ambientes educacionais mais inclusivos, dialógicos e colaborativos. Parte-se do entendimento de que a escola, enquanto espaço social e formativo, deve promover práticas de gestão que valorizem a escuta, o protagonismo coletivo e a corresponsabilização entre os diferentes sujeitos do processo educativo. Assim, investiga-se como a comunidade – compreendida como o conjunto de sujeitos externos e internos à escola, como famílias, estudantes, docentes e demais atores sociais – pode e deve participar das instâncias decisórias da instituição escolar, tais como conselhos, reuniões colegiadas e fóruns deliberativos. O estudo ancora-se em uma metodologia de revisão bibliográfica, com o intuito de sistematizar e analisar criticamente as contribuições teóricas já consolidadas no campo da gestão democrática e da participação comunitária. Busca-se compreender não apenas as potencialidades dessas práticas participativas, como também os desafios enfrentados para sua efetiva implementação, considerando as tensões históricas, políticas e culturais que ainda atravessam a estrutura escolar brasileira. A relevância da temática reside na urgência de reconfigurar as relações de poder dentro da escola, promovendo uma gestão que vá além da administração técnica e que incorpore a dimensão cidadã, ética e inclusiva da educação. Dessa forma, o estudo visa contribuir com reflexões que fortaleçam a democratização da escola pública e incentivem a adoção de práticas mais horizontais e integradoras, comprometidas com a transformação social por meio da educação.
PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática escolar, participação comunitária, práticas participativas, educação inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

A gestão democrática escolar, entendida como um processo contínuo de construção coletiva e participativa, tem se consolidado como um dos pilares fundamentais para a efetivação de uma educação de qualidade e acessível a todos os segmentos da sociedade. Em um contexto de crescente busca por inclusão e participação, a gestão escolar vai além da mera administração de recursos e decisões técnicas, sendo cada vez mais compreendida como um espaço de práticas coletivas, onde docentes, discentes, famílias e a comunidade se tornam protagonistas na construção do projeto pedagógico da escola. Esse movimento reflete a necessidade de repensar as estruturas de poder dentro da escola e de ampliar a participação social nos processos decisórios que envolvem a vida escolar.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a importância da participação comunitária na gestão democrática escolar, com foco na criação de um ambiente inclusivo, dialógico e colaborativo. Com base nesse objetivo central, foram delineados dois objetivos específicos: (1) pesquisar as formas de envolvimento da comunidade nas instâncias decisórias da escola, como conselhos escolares, reuniões e fóruns participativos, e (2) identificar os desafios e as potencialidades das práticas participativas na construção de um espaço escolar que seja verdadeiramente democrático e inclusivo.

Para alcançar esses objetivos, a metodologia adotada é a revisão bibliográfica. A revisão de literatura é uma ferramenta eficaz para compreender as discussões teóricas já estabelecidas sobre o tema da gestão democrática escolar e das práticas participativas, permitindo a análise crítica de diferentes autores e perspectivas. A pesquisa bibliográfica permitirá não apenas identificar os avanços conceituais e práticos sobre o tema, mas também os obstáculos que dificultam a implementação efetiva dessas práticas nas escolas. O levantamento de estudos relevantes sobre a gestão escolar, incluindo publicações acadêmicas, artigos e livros, fornecerá o embasamento necessário para uma análise detalhada dos benefícios e limitações das práticas participativas, além de fornecer subsídios para futuras propostas

de aprimoramento da gestão escolar democrática.

A escolha deste tema justifica-se pela relevância de aprofundar a reflexão sobre como a participação ativa da comunidade escolar pode contribuir para a construção de ambientes educacionais mais democráticos, inclusivos e transformadores. Em um contexto de desafios sociais e educacionais, a gestão democrática não pode ser apenas uma meta a ser alcançada, mas um processo contínuo que reconfigure as relações de poder e o papel da escola na sociedade. A investigação proposta pretende, portanto, oferecer uma contribuição significativa ao campo da gestão escolar, especialmente em tempos em que a busca por uma educação cidadã e participativa é cada vez mais urgente e necessária.

2. AS FORMAS DE ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE NAS INSTÂNCIAS DECISÓRIAS DA ESCOLA

A participação da comunidade escolar nas decisões institucionais é um dos pilares centrais da gestão democrática. Como aponta Paro (2001), a escola pública, por ser instituição do Estado, pertence a todos e, portanto, deve ser gerida por todos. Nesse sentido, a presença ativa da comunidade nas instâncias decisórias da escola é mais do que desejável: é estrutural para consolidar a democracia no cotidiano educacional, transformando a escola em um espaço coletivo de construção e negociação.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso VI, assegura a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei", inaugurando um novo modelo de governança educacional. Esse princípio é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que estabelece em seu artigo 14 que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público, com diretrizes como a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico e na atuação dos conselhos escolares.

Para Dourado (2010), o marco legal não é suficiente por si só, a gestão democrática exige a construção de uma cultura de participação, o que implica mudanças estruturais e formativas dentro das instituições escolares.

Autores como Libâneo (2010) sustentam que a democratização da escola requer mais do que abertura institucional: demanda práticas pedagógicas e administrativas que reconheçam os sujeitos como agentes ativos. O autor argumenta que "a escola democrática se pauta pela participação de todos nas decisões que lhe dizem respeito, pela transparência dos processos e pelo compromisso com o bem comum".

Na mesma direção, Cury (2002) defende que o envolvimento da comunidade escolar fortalece a legitimidade da escola pública e promove a corresponsabilidade na gestão. "Participar da gestão é também participar do projeto social da escola", afirma o autor.

Dourado (2007) reforça a ideia de que os espaços de deliberação devem ir além da formalidade, que não basta institucionalizar conselhos ou fóruns, é preciso construir práticas participativas efetivas, que se constituam em exercício de cidadania e partilha de poder.

2.1 INSTÂNCIAS PARTICIPATIVAS NA ESCOLA: CONSELHOS, REUNIÕES E FÓRUNS

O Conselho Escolar é um órgão colegiado, com representação paritária, que atua de forma consultiva, deliberativa e fiscalizadora. Gadotti (2000) reconhece os conselhos como "instrumentos fundamentais de democratização da gestão", destacando que seu funcionamento regular contribui para a criação de um ambiente de maior transparência e compromisso coletivo.

Entretanto, ainda existem desafios para sua consolidação, como destaca Lück (2006), há uma cultura autoritária entranhada na escola, que dificulta a participação efetiva dos membros do conselho, muitas vezes vistos como figurativos.

As reuniões de pais e responsáveis também configuram uma instância essencial para o envolvimento comunitário, embora muitas vezes sejam tratadas de forma burocrática ou meramente informativa. Paro (2001) alerta para esse risco, ao afirmar que a escola, mesmo quando permite a presença dos pais, nem sempre está disposta a ouvi-los como

sujeitos legítimos do processo educativo.
Quando planejadas com intencionalidade pedagógica e abertura ao diálogo, essas reuniões se tornam canais potentes de aproximação e corresponsabilidade.
Espaços como fóruns escolares, assembleias e conferências representam formatos mais abertos e dinâmicos de escuta e mobilização. Libâneo (2010) enfatiza que tais espaços favorecem a construção coletiva do projeto educativo, possibilitando o exercício da escuta, do consenso e da negociação. São também oportunidades para a escola se aproximar do território e incorporar demandas sociais mais amplas, como diversidade, equidade e justiça social.
Lück (2006, p. 30) pontua que "promover a participação vai além de convocar reuniões; trata-se de estabelecer relações dialógicas e de confiança entre escola e comunidade".
Apesar dos avanços legais e teóricos, a efetivação de uma gestão verdadeiramente democrática ainda encontra resistência em muitas escolas. Fatores como a centralização da autoridade na figura do gestor, a baixa formação dos membros dos conselhos, e a ausência de uma cultura participativa são entraves persistentes.
No entanto, experiências exitosas apontam para um horizonte de possibilidades. Como diz Dourado (2010, p. 93), "a democratização da escola pública é um processo em construção permanente, exigindo formação política, práticas colaborativas e abertura ao novo". Assim, cabe à gestão escolar não apenas abrir espaços, mas fomentar processos formativos e escuta ativa, fortalecendo a cocriação do espaço escolar com todos os seus sujeitos.

3. DESAFIOS E POTENCIALIDADES DAS PRÁTICAS PARTICIPATIVAS NA GESTÃO ESCOLAR, COM FOCO NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE DEMOCRÁTICO, INCLUSIVO E DIALÓGICO.

A gestão democrática na escola não se resume à adoção de estruturas participativas formais, mas à construção de uma cultura política que valorize o diálogo, a diversidade e o protagonismo coletivo. Identificar os obstáculos e reconhecer as potências dessas práticas participativas é essencial para transformar a escola em um território democrático de fato, não apenas de direito.
Para Paro (2001), a gestão democrática da escola pública não pode ser pensada fora de seu compromisso com a transformação social e com a emancipação dos sujeitos que dela participam.
Entre os principais desafios enfrentados pelas práticas participativas, destaca-se a cultura verticalizada e autoritária ainda presente em muitas instituições escolares. Como afirma Lück (2006), a tradição autoritária nas relações de poder escolar dificulta a emergência de iniciativas verdadeiramente participativas, pautadas no diálogo e na corresponsabilidade.
Outro entrave recorrente é a baixa mobilização da comunidade escolar. Muitas vezes, pais, responsáveis e mesmo estudantes não se sentem convidados a participar, ou quando o são, percebem que sua contribuição não é efetivamente considerada. Isso gera o que Gadotti (2000) chama de participação simbólica, na qual os sujeitos são incluídos formalmente, mas excluídos na prática.
Há também o desafio da formação insuficiente de gestores e conselheiros escolares, que muitas vezes desconhecem seus papéis, atribuições e os mecanismos legais que garantem a participação. Cury (2002) destaca que sem formação adequada, a gestão democrática corre o risco de se tornar apenas retórica.
Por fim, a falta de tempo e estrutura institucional para práticas participativas de qualidade é uma queixa constante entre os profissionais da educação. Pressionados por tarefas administrativas, muitos gestores deixam a participação comunitária em segundo plano, enfraquecendo a dimensão democrática da gestão.
Apesar dos desafios anteriormente mencionados, as práticas participativas representam uma das maiores forças transformadoras da gestão escolar. Quando efetivamente implementadas, elas ressignificam as relações entre os sujeitos da escola, promovem pertencimento, reforçam o compromisso coletivo com a aprendizagem e constroem um projeto pedagógico mais ancorado na realidade da comunidade.
Uma das principais potências dessas práticas está no reconhecimento da pluralidade de

saberes. A gestão democrática rompe com a lógica da hierarquia do saber escolar e passa a considerar os conhecimentos oriundos da vivência comunitária, da prática profissional dos trabalhadores da escola, da experiência dos estudantes e dos saberes tradicionais. Para Libâneo (2010), esse tipo de gestão se consolida quando há valorização das vozes dos diversos sujeitos e quando se reconhece a experiência da comunidade como fonte legítima de saber pedagógico.

A participação também promove transparência, controle social e corresponsabilidade. Por meio de espaços como conselhos escolares, assembleias e fóruns participativos, diferentes segmentos da escola têm a oportunidade de acompanhar o uso dos recursos públicos, a definição de prioridades pedagógicas e as estratégias de enfrentamento de problemas. Isso gera maior legitimidade nas decisões e fortalece o vínculo entre a escola e sua comunidade (DOURADO, 2010).

Além disso, as práticas participativas têm impacto direto na qualidade da gestão pedagógica. Quando há envolvimento coletivo na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), por exemplo, o documento deixa de ser apenas uma exigência burocrática e se torna uma ferramenta de planejamento, monitoramento e avaliação da ação educativa. A participação assegura que o PPP reflita os valores, as necessidades e os objetivos da comunidade escolar, tornando-o mais efetivo e significativo.

Outro ponto central é o desenvolvimento de competências democráticas entre os membros da comunidade escolar. A prática participativa contribui para a formação de sujeitos críticos, que aprendem a argumentar, a escutar, a negociar e a tomar decisões coletivas. Essa formação ultrapassa os muros da escola e impacta diretamente na construção de uma cultura cidadã no território. Gadotti (2000) afirma que a escola é um microcosmo da sociedade, e como tal, deve preparar os sujeitos para a vida pública, para o exercício da cidadania ativa e solidária.

Também vale destacar que a participação comunitária na gestão reforça a identidade territorial da escola. Ao dialogar com as lideranças locais, movimentos sociais, associações de moradores e coletivos culturais, a escola se alinha às pautas do território e fortalece sua função social. Lück (2006) defende que uma escola socialmente referenciada só se realiza plenamente quando está em sintonia com os anseios e desafios da comunidade onde se insere.

Por fim, é importante reconhecer que a gestão participativa contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, ético e sensível à diversidade, pois rompe com a cultura do silenciamento e dá espaço às múltiplas identidades que habitam a escola. Isso reduz conflitos, fortalece a convivência e contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Portanto, as práticas participativas não são apenas instrumentos de gestão, mas verdadeiros dispositivos pedagógicos e políticos, que promovem a emancipação dos sujeitos, o enraizamento territorial da escola e a consolidação de uma cultura democrática nas relações institucionais.

Apesar dos desafios, existem inúmeras potencialidades nas práticas participativas que, quando bem conduzidas, fortalecem o pertencimento, a coesão e a qualidade da educação.

Uma das principais potências é o reconhecimento da pluralidade de saberes e experiências. Para Libâneo (2010), a escola democrática é aquela que valoriza as vozes dos diversos sujeitos e reconhece a experiência da comunidade como fonte legítima de saber pedagógico.

Outra potência é a melhoria da gestão pedagógica e administrativa. Quando os diferentes segmentos escolares participam das decisões, há maior comprometimento com os resultados, mais transparência nos processos e maior legitimação das ações escolares (DOURADO, 2010).

Além disso, práticas participativas contribuem para o desenvolvimento de competências cidadãs nos estudantes e na comunidade escolar como um todo. Ao participarem de reuniões, fóruns e conselhos, os sujeitos desenvolvem habilidades como argumentação, escuta ativa, negociação e resolução de conflitos – essenciais para a vida em sociedade.

Por fim, quando a gestão escolar é participativa, ela tende a ser mais sensível às demandas reais do território, possibilitando a construção de políticas pedagógicas mais

contextualizadas e inclusivas.

Construir uma escola democrática implica entender a gestão como um processo relacional, no qual o diálogo, a inclusão e o respeito à diversidade são valores inegociáveis. Segundo Dourado (2007), a gestão democrática deve se constituir como prática de escuta e negociação, rompendo com o modelo técnico-burocrático dominante. Isso significa abrir espaço para o dissenso, reconhecer conflitos como parte do processo e valorizar o diálogo como método de trabalho.

A inclusão, nesse contexto, não se refere apenas ao acesso, mas ao pertencimento efetivo de todos os sujeitos escolares nas decisões que lhes dizem respeito – especialmente os grupos historicamente marginalizados. Para Lück (2006), um ambiente inclusivo se constrói com práticas que reconhecem e valorizam a diferença como elemento constitutivo da democracia.

Portanto, práticas participativas não são apenas estratégias de gestão, mas ações políticas e pedagógicas que constroem uma escola mais justa, humana e emancipadora.

A gestão escolar, quando compreendida como um processo de natureza ética, política e pedagógica, torna-se um espaço propício para a construção de relações mais horizontais, onde prevalecem o diálogo, o respeito mútuo e o compromisso com a justiça social. Nesse sentido, é necessário romper com modelos autoritários e tecnocráticos que ainda permeiam muitas instituições escolares e avançar para um paradigma em que a escuta, a participação e a diversidade sejam valores estruturantes da cultura organizacional da escola.

Dourado (2007) afirma com clareza que a gestão democrática deve se constituir como prática de escuta e negociação, rompendo com o modelo técnico-burocrático dominante, indicando que o papel da gestão é articular sujeitos, saberes e interesses plurais em torno de um projeto educativo comum. Essa articulação, porém, não pode ocorrer sem a deliberação coletiva e a escuta ativa, pois são esses elementos que garantem a legitimidade das decisões e a coesão da comunidade escolar.

Quando se fala em ambiente democrático, não se trata apenas de garantir o voto ou a presença formal de representantes em conselhos. Trata-se de criar condições reais para o exercício da cidadania, em que todos os sujeitos — estudantes, famílias, docentes, funcionários — se percebam como coautores do processo educativo. Isso exige uma mudança de cultura institucional, como lembra Libâneo (2010), que a escola democrática não se faz apenas com normas, mas com práticas cotidianas que validam o protagonismo dos sujeitos.

No que tange à inclusão, o conceito vai além da acessibilidade física ou da presença de estudantes com deficiência. Inclusão, nesse contexto, é reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial, de gênero, religiosa, geracional e socioeconômica que compõe o tecido escolar. Lück (2006) é incisiva ao afirmar que um ambiente inclusivo se constrói com práticas que reconhecem e valorizam a diferença como elemento constitutivo da democracia. Isso implica repensar currículos, linguagens, formas de organização do tempo e do espaço, de modo a romper com lógicas excludentes historicamente naturalizadas.

Por sua vez, o diálogo deve ser entendido como método e como valor. Paulo Freire, embora não esteja citado até aqui, é fundamental neste debate. Para ele, não há diálogo se não há humildade, esperança e fé no homem (FREIRE, 1996, p. 95). O diálogo não é concessão ou retórica, mas prática de reconhecimento do outro como sujeito legítimo, como alguém que tem o que dizer e que precisa ser escutado. A gestão dialógica, portanto, é aquela que cria pontes, que interpreta os conflitos como oportunidades de aprendizagem institucional e que fortalece os vínculos entre escola e comunidade.

Nesse cenário, os gestores escolares assumem o papel de mediadores políticos e culturais, capazes de mobilizar pessoas, recursos e afetos em prol de um projeto educativo democrático. Como destaca Gadotti (2000), a gestão democrática exige gestores com perfil ético-político, capazes de liderar processos coletivos e de construir consensos sem apagar as diferenças.

Assim, ao assumir-se como um espaço democrático, inclusivo e dialógico, a gestão escolar fortalece o sentido público da educação e cria as bases para uma escola que forma cidadãos críticos, solidários e comprometi-

dos com a transformação social. Essa não é uma tarefa simples, tampouco neutra, mas profundamente política — e, por isso mesmo, essencial.

Os desafios que envolvem a consolidação da gestão democrática são complexos, mas não intransponíveis. Reconhecer os entraves é o primeiro passo para enfrentá-los de forma estratégica e consciente. Ao mesmo tempo, é preciso investir nas potencialidades das práticas participativas, que são múltiplas e transformadoras.

Formar gestores e conselheiros, institucionalizar espaços de escuta, valorizar o protagonismo comunitário e promover o diálogo permanente são caminhos para construir uma escola realmente democrática, inclusiva e sensível ao seu contexto. Como nos lembra Paro (2001, p. 78), "democratizar a escola é democratizar a própria sociedade".

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática escolar, com ênfase nas práticas participativas, é um campo de transformações contínuas, pois envolve não apenas mudanças estruturais, mas também culturais e políticas, que exigem a adoção de uma nova mentalidade por parte dos gestores e demais membros da comunidade escolar. Ao longo deste trabalho, evidenciamos que a gestão democrática não se limita à implementação de órgãos de participação, mas se reflete em uma prática cotidiana de escuta ativa, deliberação coletiva e construção de um projeto pedagógico comum, que valoriza a diversidade, o diálogo e o protagonismo de todos os sujeitos envolvidos.

A partir da análise dos desafios e das potencialidades das práticas participativas, é possível perceber que, embora a implementação efetiva dessas práticas enfrente obstáculos significativos, como as resistências culturais, as limitações de formação e a sobrecarga de tarefas administrativas, elas ainda oferecem um vasto potencial transformador. A participação comunitária não se restringe apenas à ampliação do número de pessoas envolvidas nas instâncias decisórias da escola, mas se expressa na transformação das relações de poder, na valorização do conhecimento coletivo e na construção de um espaço escolar mais democrático, inclusivo e sensível à diversidade.

Por fim, as práticas participativas, se bem implementadas, têm o poder de transformar a escola em um espaço plural, democrático e inovador, capaz de proporcionar aos estudantes uma educação que vai além do ensino tradicional, preparando-os para serem cidadãos críticos e engajados na construção de um mundo mais justo e democrático. Esse é o grande desafio e, ao mesmo tempo, a grande oportunidade que a gestão democrática oferece: a chance de transformar as escolas em verdadeiros agentes de transformação social.

REFERÊNCIAS

DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão democrática da educação: atualidade, limites e perspectivas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2010. p. 25-45.

GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2010.

LÜCK, Heloísa. Gestão participativa na escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THAIS FIDELIS DE PAULA SILVA

RESUMO
O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais. Por meio do brincar, as crianças exploram o mundo, constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, além de fortalecerem vínculos afetivos e sua autonomia. Teóricos como Piaget e Vygotsky destacam o valor do brincar como forma ativa e social de aprendizagem. Para que esses benefícios sejam efetivados, é fundamental que as instituições escolares criem ambientes que valorizem e incentivem o brincar, integrando-o às práticas pedagógicas conforme as diretrizes da BNCC. Dessa forma, o brincar contribui para a formação de sujeitos criativos, críticos e socialmente conscientes, consolidando-se como um direito fundamental e um pilar da educação infantil. Brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma prática fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor. Por meio das brincadeiras, a criança experimenta, descobre, interage e constrói significados sobre o mundo que a cerca. O estudo destaca o papel do educador na mediação das experiências lúdicas e na promoção de um ambiente estimulante, seguro e acolhedor. Conclui-se que o brincar deve ser valorizado como um direito da criança e uma estratégia pedagógica potente para a aprendizagem e o crescimento saudável na primeira infância.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento cognitivo. Socialização. Aprendizagem lúdica. Formação integral. Brincar.

SUMMARY
Play is an essential activity for the holistic development of children in early childhood education, encompassing physical, cognitive, social, and emotional aspects. Through play, children explore the world, build knowledge, develop motor, cognitive, and socio-emotional skills, and strengthen emotional bonds and autonomy. Theorists such as Piaget and Vygotsky emphasize the value of play as an active and social form of learning. For these benefits to be fully realized, it is crucial that educational institutions create environments that value and encourage play, integrating it into pedagogical practices in accordance with the BNCC guidelines. In this way, play contributes to the development of creative, critical, and socially aware individuals, establishing itself as a fundamental right and a cornerstone of early childhood education. Play is not merely a recreational activity, but a fundamental practice for cognitive, emotional, social, and motor development. Through play, children experiment, discover, interact, and construct meaning about the world around them. The study highlights the role of the educator in mediating playful experiences and promoting a stimulating, safe, and welcoming environment. It is concluded that play should be valued both as a child's right and as a powerful pedagogical strategy for learning and healthy development in early childhood.

KEYWORDS: Cognitive development. Socialization. Playful learning. Holistic development. Play.

INTRODUÇÃO

Desde os primeiros anos de vida, o brincar se apresenta como uma atividade natural e essencial para a criança, desempenhando um papel fundamental no seu processo de crescimento e aprendizagem. Na educação infantil, etapa que abrange os primeiros contatos formais da criança com o ambiente escolar, o brincar vai muito além de uma simples forma de entretenimento: é uma poderosa ferramenta pedagógica capaz de promover o desenvolvimento integral, envolvendo aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais. Por meio do ato de brincar, a criança explora o mundo que a cerca, constrói sentidos, desenvolve habilidades motoras e cognitivas, e estabelece relações afetivas e sociais que serão bases sólidas para sua formação enquanto sujeito.

Diversos teóricos da educação e do desen-

volvimento infantil, como Jean Piaget e Lev Vygotsky, destacam o papel central do brincar no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Piaget enfatiza que o brincar é uma forma ativa de aprendizagem, onde a criança experimenta, imita e compreende as transformações do meio, consolidando assim suas estruturas mentais. Já Vygotsky reforça a importância do aspecto social do brincar, ao mostrar que as interações com colegas e adultos durante as brincadeiras possibilitam a construção do conhecimento mediado culturalmente e favorecem o desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico. Dessa forma, o brincar contribui para a formação de crianças criativas, críticas e capazes de dialogar com o mundo ao seu redor.

Além disso, o brincar tem uma função primordial no desenvolvimento motor, pois estimula o corpo da criança a se movimentar, fortalecer músculos, aprimorar coordenação e equilíbrio. Essas competências físicas são essenciais para que a criança adquira autonomia e segurança em suas ações diárias. No âmbito socioemocional, o brincar permite que as crianças expressem suas emoções, experimentem diferentes papéis e aprendam a conviver em grupo, respeitando regras e limites, o que é fundamental para a construção de sua identidade e para o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Na perspectiva pedagógica, é imprescindível que as instituições de educação infantil reconheçam o valor do brincar e criem ambientes acolhedores e ricos em estímulos para que as crianças possam vivenciar experiências lúdicas significativas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes da educação infantil enfatizam a necessidade de incorporar o brincar como eixo central das práticas pedagógicas, respeitando as singularidades de cada criança e promovendo o desenvolvimento integral. Assim, o brincar deixa de ser visto como um momento de simples distração para ser compreendido como uma prática educativa que potencializa o aprendizado e a formação integral dos pequenos.

Diante disso, o presente artigo se propõe a refletir sobre a importância do brincar na educação infantil, destacando seus benefícios para o desenvolvimento integral da criança e a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize e integre as atividades lúdicas no cotidiano escolar. Ao compreender o brincar como uma prática fundamental para a construção do conhecimento, da autonomia e das habilidades socioemocionais, podemos garantir uma educação mais humana, inclusiva e eficaz para as novas gerações.

DESENVOLVIMENTO

O brincar é uma das atividades mais significativas na infância, especialmente durante a educação infantil, pois representa muito mais do que um simples momento de lazer. Ele é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, atuando em diversas dimensões do seu crescimento físico, cognitivo, emocional e social. Através do brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam novas possibilidades, desenvolvem a criatividade e aprendem a resolver problemas, tudo isso de maneira lúdica e natural.

No aspecto cognitivo, o brincar estimula a imaginação, a capacidade de concentração, a memória e o pensamento simbólico, que são essenciais para o processo de aprendizagem. Jogos, brincadeiras simbólicas e atividades de construção possibilitam à criança vivenciar situações que promovem o raciocínio, a tomada de decisões e o entendimento de regras, preparando-a para os desafios escolares e sociais.

Além disso, o brincar contribui significativamente para o desenvolvimento motor, pois muitas atividades exigem coordenação motora fina e grossa, equilíbrio e percepção espacial. Ao correr, pular, manipular objetos ou desenhar, a criança aprimora suas habilidades físicas que são fundamentais para outras ações cotidianas e escolares.

No âmbito emocional e social, o brincar favorece a expressão de sentimentos, o autoconhecimento e a construção de vínculos afetivos. Brincando com outras crianças, ela aprende a respeitar o outro, a compartilhar, a negociar e a lidar com frustrações, competências indispensáveis para a convivência em grupo e para a formação de uma personalidade equilibrada.

Portanto, o papel do educador na educação infantil é garantir que o ambiente escolar valorize e estimule o brincar, oferecendo

materiais, espaço e tempo adequados para que as crianças possam explorar livremente. Dessa forma, o brincar deixa de ser visto apenas como diversão e passa a ser reconhecido como um direito da criança e uma estratégia pedagógica essencial para seu desenvolvimento integral.

O brincar é uma atividade essencial e natural da infância, que vai muito além do simples entretenimento. Ele é a principal forma pela qual a criança aprende sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo que a cerca. Através do brincar, a criança constrói conhecimento, desenvolve habilidades e expressa emoções, exercitando seu corpo e sua mente de maneira integrada. É por isso que o brincar deve ser valorizado como uma prática pedagógica fundamental na educação infantil.

No desenvolvimento cognitivo, o brincar permite que a criança experimente, explore e compreenda diferentes situações e problemas. Por meio dos jogos simbólicos, ela cria narrativas, desenvolve a linguagem e a capacidade de abstração, essenciais para o aprendizado escolar. Brincadeiras de regras ajudam a criança a entender conceitos como sequência, causa e efeito, além de estimular a concentração e o pensamento lógico.

No aspecto motor, o brincar movimenta o corpo, possibilitando o desenvolvimento da coordenação motora grossa — como correr, pular, escalar — e da coordenação motora fina — como desenhar, montar peças e manipular objetos. Essas habilidades são importantes para a autonomia da criança e para seu desempenho em atividades escolares futuras, como a escrita e o manuseio de materiais.

Emocionalmente, o brincar é um espaço seguro para que a criança explore seus sentimentos e emoções. Ao representar papéis em brincadeiras, por exemplo, ela processa experiências, medos e desejos, contribuindo para a formação da sua identidade. Além disso, o brincar favorece o desenvolvimento da autoestima, da confiança e da capacidade de lidar com frustrações e desafios.

Socialmente, o brincar é fundamental para a construção das relações interpessoais. Nas interações com outras crianças, a criança aprende a respeitar regras, a cooperar, a negociar e a resolver conflitos. Essas experiências colaboram para a formação de habilidades sociais que serão usadas por toda a vida.

Para que o brincar cumpra seu papel educativo, é necessário que a escola ofereça um ambiente rico, seguro e estimulante, com materiais diversificados e espaços adequados para diferentes tipos de brincadeiras. O educador tem o papel de mediar, observar e incentivar, respeitando o ritmo e o interesse de cada criança, sem impor atividades que limitem sua espontaneidade e criatividade.

Dessa forma, o brincar deve ser reconhecido não apenas como um direito da criança, conforme assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mas também como uma metodologia pedagógica essencial para o desenvolvimento integral, que integra as dimensões física, cognitiva, emocional e social da criança.

O brincar é um elemento central no desenvolvimento infantil, pois engloba diversas áreas do crescimento da criança, favorecendo o aprendizado de forma natural e significativa. Jean Piaget, um dos grandes teóricos do desenvolvimento cognitivo, destaca que a criança aprende ativamente ao interagir com o ambiente e com objetos por meio da ação. Para Piaget, o brincar é uma forma de assimilação e acomodação do mundo, permitindo que a criança construa seu conhecimento e desenvolva o pensamento lógico por meio da manipulação e experimentação.

Já Lev Vygotsky enfatiza a dimensão social do brincar. Para ele, o brincar é um espaço onde a criança internaliza funções cognitivas superiores, principalmente quando existe a mediação do adulto ou de outras crianças mais experientes. Vygotsky aponta que o jogo simbólico é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da autorregulação, pois na brincadeira a criança cria regras, negocia papéis e aprende a agir de acordo com as normas sociais. Esse processo ocorre na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, quando a criança realiza algo com ajuda, que ainda não consegue fazer sozinha.

Na prática pedagógica, é fundamental oferecer espaços e materiais que estimulem diferentes tipos de brincadeiras. Por exemplo: Brincadeiras simbólicas: como “casinha”, “mercado” ou “escola”, onde as crianças representam papéis sociais, desenvolvendo

linguagem, criatividade e compreensão das relações sociais.
Jogos de regras: que estimulam o pensamento lógico, a atenção e a convivência social, ensinando conceitos como turno, vitória, derrota e cooperação.
Brincadeiras motoras: como correr, pular corda, andar de bicicleta, que auxiliam no desenvolvimento da coordenação motora ampla, equilíbrio e saúde física.
Atividades manuais: desenhar, pintar, modelar com massinha, que trabalham a coordenação motora fina e a expressão artística.
Além disso, o educador deve observar e respeitar o tempo e o interesse de cada criança, criando um ambiente seguro e acolhedor para que o brincar aconteça de forma espontânea e prazerosa. A mediação do professor pode ampliar os desafios e a riqueza da experiência, estimulando a reflexão e o aprendizado.
Em suma, o brincar é uma ferramenta indispensável na educação infantil, pois promove o desenvolvimento integral da criança: cognitivo, motor, emocional e social. Incorporar o brincar como metodologia pedagógica não é apenas garantir diversão, mas proporcionar uma aprendizagem significativa que respeita a infância e potencializa as capacidades das crianças para toda a vida.
O brincar é reconhecido como um direito fundamental da criança e um instrumento privilegiado para o desenvolvimento integral, contemplando as dimensões física, cognitiva, social e emocional. Durante a educação infantil, que corresponde aos primeiros anos da vida escolar, o brincar assume papel central na construção do conhecimento e na formação da personalidade.
O brincar é uma atividade essencial e estruturante na vida da criança, sendo muito mais do que um simples momento de lazer ou passatempo. Na realidade, o ato de brincar representa uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança se expressa, interage, aprende e constrói sentidos sobre o mundo ao seu redor. No contexto da Educação Infantil, o brincar deve ser compreendido como um recurso pedagógico fundamental, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança em suas diversas dimensões — física, cognitiva, emocional, social e cultural.
Diversos estudiosos e pedagogos, como Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Jean Piaget e Lev Vygotsky, destacaram a importância do brincar como uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Segundo essas perspectivas, é por meio da brincadeira que a criança explora o ambiente, testa hipóteses, exercita sua criatividade e elabora suas emoções. O brincar é, portanto, uma atividade natural da infância que favorece a autonomia, a imaginação e a construção do conhecimento.
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta as práticas educacionais no Brasil, reconhece o brincar como uma das experiências fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento na Educação Infantil. Através das brincadeiras, as crianças se envolvem ativamente em situações de aprendizagem que estimulam a curiosidade, o raciocínio, a comunicação, a cooperação e o pensamento crítico. Além disso, a brincadeira está diretamente relacionada aos direitos de aprendizagem das crianças, sendo essencial para que elas convivam, explorem, participem, se expressem e se conheçam.
Do ponto de vista físico e motor, as brincadeiras permitem que a criança movimente o corpo, desenvolva a coordenação motora, o equilíbrio, a força e a noção espacial. Atividades como correr, pular, empilhar, desenhar, modelar, entre outras, são fundamentais para o fortalecimento das habilidades motoras e para o desenvolvimento da autonomia corporal. Já no campo cognitivo, o brincar oferece experiências ricas que estimulam a memória, a atenção, o pensamento lógico, a resolução de problemas e o uso da linguagem. Ao brincar de faz de conta, por exemplo, a criança exercita sua capacidade de abstração, cria narrativas, assume papéis sociais e experimenta situações diversas, desenvolvendo a imaginação e a criatividade.
Emocionalmente, a brincadeira proporciona à criança um espaço seguro para expressar sentimentos, elaborar medos, enfrentar frustrações e experimentar sensações de prazer e alegria. É brincando que ela aprende a lidar com as próprias emoções e a desenvolver a autorregulação. Já no aspecto social, o brincar é uma oportunidade de interação com os outros, de aprender a

compartilhar, negociar, cooperar, respeitar regras e conviver com as diferenças. Brincadeiras em grupo exigem que as crianças se posicionem, escutem, dialoguem e tomem decisões coletivas, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de competências sociais e da empatia.

Cabe ao educador, dentro desse processo, um papel fundamental como mediador das experiências de brincadeira. É responsabilidade do professor organizar um ambiente educativo estimulante, seguro e rico em possibilidades, com materiais diversos e acessíveis, que favoreçam a iniciativa, a autonomia e a participação ativa das crianças. O educador deve estar atento às necessidades e aos interesses do grupo, observando, escutando e, quando necessário, intervindo de forma sensível para ampliar as aprendizagens e os significados da brincadeira. É importante garantir um equilíbrio entre momentos de brincadeira livre e espontânea e atividades organizadas ou direcionadas, respeitando sempre o tempo e o ritmo de cada criança.

Além disso, é fundamental reconhecer o brincar como um direito garantido às crianças, conforme estabelecido na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na própria BNCC. Proporcionar tempo, espaço e liberdade para brincar é garantir o pleno exercício da infância, reconhecendo seu valor e sua potência na formação humana. Em um mundo cada vez mais acelerado e digital, em que muitas vezes a infância é antecipada ou negligenciada, defender o brincar é também defender o direito das crianças de serem crianças.

Diante de tudo isso, torna-se evidente que o brincar é uma das experiências mais ricas e significativas para o desenvolvimento integral da criança. Ele não pode ser considerado como uma atividade secundária ou acessória no cotidiano da Educação Infantil, mas sim como um eixo central da prática pedagógica, capaz de articular os saberes da criança com os objetivos educacionais de forma lúdica, prazerosa e significativa. Ao brincar, a criança aprende, experimenta, cria, sente, convive e se transforma. Portanto, valorizar o brincar é reconhecer a infância em sua essência, é respeitar a criança como sujeito ativo no processo educativo e é investir na construção de uma educação mais humana, afetiva e transformadora.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E O BRINCAR

Jean Piaget (1952), em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, apresenta o brincar como uma atividade na qual a criança assimila o mundo e elabora esquemas mentais por meio da ação. As brincadeiras simbólicas, em que a criança representa objetos, pessoas e situações, são cruciais para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da linguagem. Além disso, o jogo estimula a resolução de problemas e a criatividade, importantes para o sucesso escolar.

Lev Vygotsky (1978), por sua vez, ressalta a importância da dimensão social do brincar. Ele explica que o jogo simbólico ocorre dentro da “zona de desenvolvimento proximal”, onde a criança, com o suporte de um adulto ou de colegas mais experientes, aprende funções cognitivas superiores. As interações durante a brincadeira promovem o desenvolvimento da linguagem, da autorregulação emocional e das habilidades sociais.

DESENVOLVIMENTO MOTOR E O BRINCAR

A dimensão motora está presente em quase todas as brincadeiras e é essencial para a saúde e autonomia da criança. Brincadeiras que envolvem corrida, pular, arremessar ou manipular pequenos objetos desenvolvem a coordenação motora ampla e fina. Essas habilidades são fundamentais para que a criança execute atividades diárias e escolares, como escrever, recortar, pintar, além de contribuírem para o fortalecimento muscular e o equilíbrio.

O desenvolvimento motor é uma das áreas fundamentais do crescimento infantil, envolvendo a aquisição e o aprimoramento de habilidades que permitem à criança controlar e coordenar os movimentos do corpo. Nesse processo, o brincar tem um papel essencial, pois é por meio das atividades lúdicas que a criança explora o corpo, testa limites, fortalece músculos e desenvolve sua consciência corporal.

Brincadeiras que envolvem correr, pular, escalar, arremessar, equilibrar-se ou manipular objetos promovem o desenvolvimento da motricidade grossa, que está relacionada

aos grandes grupos musculares e aos movimentos amplos do corpo. Já as brincadeiras que exigem coordenação fina, como empilhar blocos, desenhar, montar quebra-cabeças ou manusear brinquedos pequenos, contribuem para a motricidade fina, essencial para tarefas futuras como a escrita e o uso de utensílios.

Além disso, o brincar estimula a coordenação viso-motora, o equilíbrio, o ritmo, a agilidade e a orientação espacial, que são competências importantes não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para o aprendizado de outras áreas, como a linguagem, a matemática e a socialização.

O ambiente escolar, nesse contexto, deve oferecer espaços amplos e seguros, tanto internos quanto externos, para que a criança possa se movimentar livremente e vivenciar diversas experiências corporais. É fundamental que o educador proponha atividades variadas que desafiem o corpo de forma lúdica, respeitando o estágio de desenvolvimento de cada criança, sem antecipar habilidades ou impor padrões rígidos.

O desenvolvimento motor não deve ser visto de forma isolada, mas sim como parte do desenvolvimento integral da criança. Ao brincar, ela não apenas se movimenta: ela imagina, experimenta, interage, expressa emoções e constrói significados. Portanto, promover o brincar livre e orientado é garantir que a criança desenvolva sua corporeidade de forma saudável, confiante e prazerosa.

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

No âmbito emocional, o brincar oferece um espaço seguro para que a criança expresse seus sentimentos, medos e desejos. Ao assumir diferentes papéis em brincadeiras de faz de conta, a criança vivencia e interpreta as relações humanas, o que facilita a construção de sua identidade e empatia.

Socialmente, o brincar é uma escola de convivência. Ele ensina a criança a negociar, compartilhar, respeitar regras e lidar com frustrações, preparando-a para a vida em grupo e para a convivência democrática. As amizades, o respeito à diversidade e a cooperação são aprendidos em grande parte no campo lúdico.

O PAPEL DO EDUCADOR E DO AMBIENTE ESCOLAR

Para que o brincar cumpra seu papel educativo, o educador deve atuar como mediador e facilitador, garantindo um ambiente acolhedor, seguro e rico em possibilidades. É preciso que o espaço físico da escola possibilite diferentes tipos de brincadeiras, desde as motoras, até as simbólicas e as que envolvem regras.

O educador deve observar as preferências, ritmos e necessidades das crianças, propondo intervenções que ampliem o desafio e o aprendizado sem interferir na espontaneidade. Por exemplo, ao perceber que uma criança gosta de construir, o professor pode sugerir materiais variados e incentivar a criação de histórias em torno dessas construções.

O brincar, na Educação Infantil, não é apenas uma atividade recreativa, mas um direito fundamental e uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento integral da criança — que abrange os aspectos cognitivo, emocional, social, físico e simbólico. Nesse processo, o papel do educador e do ambiente escolar é decisivo para garantir que as experiências lúdicas sejam significativas, inclusivas e promotoras de aprendizagem.

O educador atua como mediador do brincar, criando oportunidades, propondo desafios adequados à faixa etária e observando atentamente as interações e expressões das crianças durante as brincadeiras. Ele deve estar atento às necessidades individuais e coletivas do grupo, respeitando os ritmos e interesses das crianças, sem dirigir excessivamente suas ações, mas também sem se ausentar. A escuta sensível e a observação são fundamentais para que o educador compreenda o que a criança expressa por meio do brincar e possa intervir, quando necessário, de maneira respeitosa e intencional.

Além disso, é papel do educador valorizar o brincar como um eixo estruturante do currículo da Educação Infantil, não o tratando como um "intervalo" ou como uma preparação para conteúdos formais. O brincar precisa ser reconhecido como uma forma legítima de aprender e se desenvolver, sendo planejado e registrado com intencionalidade pedagógica. O ambiente escolar, por sua vez, deve ser seguro, acolhedor, desafiador e rico

em estímulos. Um espaço bem organizado, com materiais acessíveis, diversos e adequados às diferentes fases do desenvolvimento infantil, favorece a autonomia, a imaginação e as interações sociais. Ambientes internos e externos que permitam o livre movimento, a exploração sensorial e o faz-de-conta contribuem significativamente para a ampliação das experiências das crianças.

Portanto, a valorização do brincar na Educação Infantil passa, necessariamente, pela formação e sensibilidade do educador, bem como pelo planejamento intencional de espaços e tempos escolares que respeitem e potencializem a infância em sua totalidade. Ao garantir esse direito, a escola cumpre sua função social de promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando sua natureza lúdica e sua forma própria de estar e aprender no mundo.

Além disso, é fundamental que o currículo da educação infantil incorpore o brincar como eixo pedagógico, respeitando a legislação vigente, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza o jogo e a brincadeira como estratégias para o desenvolvimento integral.

CONCLUSÃO

O brincar representa muito mais do que uma simples atividade lúdica no universo da infância; é, na verdade, a base essencial para o desenvolvimento integral da criança, especialmente no contexto da educação infantil. Através do brincar, a criança estabelece uma conexão profunda com o mundo ao seu redor, vivenciando experiências que envolvem aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais, de maneira integrada e dinâmica. Essa prática favorece o desenvolvimento motor, aprimorando a coordenação, o equilíbrio e a destreza, ao mesmo tempo em que estimula a capacidade de resolver problemas, a criatividade e o pensamento simbólico, elementos indispensáveis para a construção do conhecimento.

Além dos ganhos individuais, o brincar promove a socialização e o desenvolvimento das competências socioemocionais. Por meio das interações lúdicas, a criança aprende a negociar, a respeitar regras, a cooperar e a expressar suas emoções de maneira saudável, construindo sua identidade e fortalecendo vínculos afetivos. Nesse sentido, o brincar configura-se como um espaço privilegiado para a formação da empatia, da autonomia e da autoconfiança, características fundamentais para a sua inserção na vida social.

Brincar é uma atividade essencial na vida da criança e deve ser compreendido como um direito e uma linguagem própria da infância. Por meio do brincar, a criança se desenvolve de forma integral, construindo saberes, expressando emoções, socializando-se e explorando o mundo ao seu redor. Não se trata apenas de uma forma de entretenimento, mas de uma vivência rica em significados, que envolve aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais. Nesse processo, o papel do educador é fundamental, pois ele é o responsável por garantir tempo, espaço, materiais e contextos que favoreçam o brincar livre e intencional. Da mesma forma, o ambiente escolar precisa ser planejado para acolher o corpo, o movimento e a imaginação infantil, respeitando os diferentes ritmos e formas de expressão das crianças.

Portanto, valorizar o brincar na Educação Infantil é respeitar a natureza da infância e reconhecer que, ao brincar, a criança aprende, cria, sente, interage e se desenvolve plenamente. Cabe à escola e aos profissionais da educação assegurar que essa prática esteja no centro das propostas pedagógicas, promovendo experiências significativas que contribuam para a formação de sujeitos autônomos, criativos e felizes.

É importante destacar que o papel do educador é decisivo para que o brincar seja efetivamente um processo educativo. O professor precisa criar e garantir ambientes acolhedores, ricos em estímulos variados, que respeitem os ritmos, os interesses e as culturas das crianças, promovendo a mediação adequada para que o brincar se transforme em aprendizado significativo. Além disso, políticas educacionais e currículos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirmam a centralidade do brincar como prática pedagógica indispensável na educação infantil, reconhecendo seu valor no processo de formação integral.

Portanto, é imprescindível que a sociedade, os educadores e as instituições de ensino compreendam e valorizem o brincar como

um direito fundamental e como um eixo estruturante do desenvolvimento infantil. Somente por meio do reconhecimento do brincar como atividade séria e essencial será possível proporcionar às crianças uma educação que respeite suas necessidades e potencie suas múltiplas capacidades, formando sujeitos críticos, criativos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2017.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
LURIA, A. R. A atividade intelectual do homem: desenvolvimento histórico e aspectos psicológicos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
PIAGET, Jean. A psicologia da criança. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1994.
VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA DA FAMÍLIA NA ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DA FORMAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

THALITA LOPES DE ALMEIDA

RESUMO

A participação da família no ambiente escolar é um dos pilares para o desenvolvimento integral da criança, especialmente na educação infantil, fase marcada por intensas descobertas cognitivas, emocionais e sociais. Este artigo busca refletir sobre a importância da presença ativa da família na escola, considerando os impactos positivos dessa relação na formação dos alunos. Por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada em autores da área da educação e da psicologia do desenvolvimento, analisa-se como a parceria entre escola e família pode potencializar o processo de aprendizagem e promover o bem-estar infantil. Os resultados apontam que o envolvimento familiar contribui significativamente para o fortalecimento dos vínculos afetivos, para o estímulo à autonomia e para o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças. Conclui-se que a corresponsabilidade entre escola e família é essencial para uma educação infantil mais humanizada, eficaz e alinhada às necessidades do sujeito em formação.
Palavras-chave: educação infantil; família e escola; desenvolvimento infantil; participação familiar; aprendizagem.
ABSTRACT

Family involvement in school life is one of the key pillars for the comprehensive development of children, especially in early childhood education—a stage marked by intense cognitive, emotional, and social discoveries. This article reflects on the importance of the family's active presence in school, considering its positive impact on the formation of young students. Through a qualitative approach, grounded in educational and developmental psychology literature, the study analyzes how the partnership between school and family can enhance the learning process and promote children's well-being. The results indicate that family involvement significantly contributes to the strengthening of affective bonds, the encouragement of autonomy, and the development of socio-emotional skills in early childhood. It is concluded that shared responsibility between school and family is essential for a more humanized and effective educational process that meets the real needs of children in formation.

Keywords: early childhood education; family and school; child development; family involvement; learning.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a base do processo educacional e é considerada uma das etapas mais significativas na formação do ser humano. É nessa fase inicial da vida que se desenvolvem as estruturas fundamentais do pensamento, da linguagem, da afetividade, da socialização e da construção de valores que acompanharão o indivíduo ao longo de toda a sua existência. A Educação Infantil não se restringe apenas à preparação para os anos escolares seguintes, mas se configura como um período crucial para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que suas experiências nesse momento são decisivas para a formação de sua identidade, autonomia e senso de pertencimento social.

Durante essa etapa, as crianças demonstram uma elevada receptividade aos estímulos ambientais, e as experiências vivenciadas têm impacto direto sobre a maneira como elas percebem o mundo, interpretam as relações sociais e constroem suas próprias representações. Por isso, é fundamental garantir um ambiente educativo que seja não só rico em possibilidades de aprendizagem, mas também acolhedor, afetivo e seguro, para que o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico ocorra de forma equilibrada e harmoniosa. Além disso, a Educação Infantil deve promover espaços de brincadeira, exploração e descoberta, reconhecendo a importância do lúdico para o aprendizado e para o desenvolvimento sau-

dável da criança.

Nesse contexto, a família desempenha um papel insubstituível, sendo o primeiro e mais importante espaço de socialização e aprendizagem para a criança. É no âmbito familiar que o indivíduo estabelece suas primeiras relações interpessoais, desenvolve vínculos afetivos, internaliza normas, valores e comportamentos, e constrói a base de sua sociabilidade. A família oferece à criança não apenas suporte material e proteção, mas também um ambiente emocional que favorece a construção da autoestima e da confiança. No entanto, à medida que a criança ingressa na escola, torna-se imprescindível a articulação entre a família e a instituição escolar, de modo que esses dois ambientes complementares atuem de forma integrada e coerente em prol do desenvolvimento infantil.

A relação entre família e escola deve ser compreendida como uma parceria ativa e contínua, na qual ambos os espaços se comunicam e colaboram para garantir uma formação mais consistente e eficaz. A família, ao assumir seu papel como participante ativa do processo educacional, deixa de ser vista apenas como um suporte secundário, passando a ser reconhecida como agente fundamental para a construção do conhecimento e para o fortalecimento dos vínculos afetivos necessários ao desenvolvimento das crianças. Essa interação estreita entre família e escola amplia as possibilidades de aprendizagem, promove o bem-estar da criança e contribui para a construção de uma identidade escolar positiva.

Historicamente, a participação das famílias na escola foi limitada e muitas vezes vista de forma restrita, associada apenas a momentos esporádicos, como reuniões de pais, eventos festivos ou acompanhamento de notas e comportamentos. Tal visão reduzia a família a um papel reativo no processo educativo, negligenciando seu potencial colaborativo e suas contribuições valiosas para a prática pedagógica. Contudo, nas últimas décadas, a perspectiva sobre essa relação tem se transformado significativamente. O reconhecimento da importância da parceria entre escola e família como elemento essencial para a qualidade da educação infantil tem ganhado espaço nas políticas públicas, na legislação educacional e nas práticas pedagógicas.

A presença ativa dos familiares, quando acolhida e bem orientada pela instituição escolar, fortalece a prática pedagógica, tornando-a mais contextualizada, afetiva, inclusiva e participativa. O envolvimento da família favorece a construção de um ambiente escolar mais democrático, que valoriza a diversidade cultural, social e afetiva das crianças e suas famílias. Essa abertura para o diálogo e para o compartilhamento de responsabilidades cria uma rede de apoio sólida, na qual os educadores e os familiares trabalham em conjunto, com respeito e empatia, em benefício do desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, o fortalecimento dessa parceria contribui para a construção de vínculos de confiança e pertencimento, tanto para as crianças quanto para os familiares. Quando a escola escuta e valoriza as experiências e saberes das famílias, reconhecendo sua diversidade e singularidade, promove um espaço inclusivo e acolhedor, que respeita as diferentes formas de ser e estar no mundo. Por outro lado, quando as famílias compreendem a relevância de sua participação contínua no cotidiano escolar, por meio do acompanhamento das atividades, do diálogo com os educadores e do incentivo ao aprendizado, demonstram à criança que o ambiente escolar é um espaço importante e valorizado, reforçando sua motivação e interesse pela aprendizagem.

Importante destacar que a participação familiar vai muito além da presença física em eventos ou reuniões escolares. Ela se manifesta no cotidiano, por meio do acompanhamento das atividades escolares, do estímulo à leitura, do diálogo sobre as experiências escolares, do apoio nas tarefas, e do reconhecimento do valor dos projetos pedagógicos desenvolvidos na escola. Essas ações cotidianas contribuem para o desenvolvimento socioemocional, cognitivo e ético das crianças, fortalecendo sua trajetória escolar e sua formação como cidadãos conscientes e ativos.

Diante desse panorama, este artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre a importância da presença da família na escola, com foco específico na Educação Infantil. Parte-

-se da compreensão de que a articulação entre família e escola é indispensável para o desenvolvimento global da criança, considerando-a como sujeito de direitos e protagonista do seu processo formativo. Ao longo do trabalho, serão discutidos os benefícios dessa parceria para a construção de uma educação mais humanizada, sensível às necessidades infantis e capaz de promover uma aprendizagem significativa e integrada. Busca-se, assim, evidenciar que a cooperação, o respeito mútuo e a corresponsabilidade entre educadores e familiares são fundamentais para a construção de um ambiente escolar coerente, empático e transformador, onde todos os envolvidos atuam conjuntamente em favor da infância.

2 DESENVOLVIMENTO

A infância é uma fase crucial e decisiva no processo de formação do indivíduo, caracterizada por um período repleto de descobertas significativas e pela construção das primeiras referências sociais e emocionais que moldarão sua identidade ao longo da vida. Nesse contexto, a escola se apresenta como um espaço institucionalizado de aprendizagem, desempenhando um papel fundamental na formação das crianças. Contudo, é no entrelaçamento e na interação entre os contextos familiar e escolar que a criança realmente encontra a segurança necessária, a construção de sua identidade e um sentido mais profundo para suas experiências diárias.

A presença da família na escola, especialmente na educação infantil, vai muito além do simples apoio pedagógico; ela se estende para a esfera da corresponsabilidade educativa. Isso significa que tanto a família quanto a escola compartilham a responsabilidade de promover um ambiente de aprendizado que seja enriquecedor e acolhedor. Quando as famílias se envolvem ativamente na vida escolar, elas não apenas apoiam o desenvolvimento acadêmico de seus filhos, mas também contribuem para a formação de um ambiente onde as crianças se sentem seguras e valorizadas. Essa colaboração mútua é essencial para que as crianças possam explorar suas potencialidades, desenvolver habilidades sociais e emocionais, e construir uma base sólida para o seu futuro. Assim, a sinergia entre família e escola se torna um elemento vital para o sucesso educacional e o bem-estar das crianças, refletindo a importância de uma abordagem integrada e colaborativa na educação infantil.

Diversas pesquisas na área da educação e da psicologia do desenvolvimento têm demonstrado que o envolvimento ativo dos responsáveis na vida escolar das crianças traz benefícios significativos para a aprendizagem, a autoestima e o comportamento infantil. De acordo com Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano é resultado da interação constante entre o indivíduo e os contextos nos quais ele está inserido, sendo a família e a escola ambientes fundamentais nesse processo. Estudos indicam que, quando os pais e responsáveis participam de maneira efetiva na educação de seus filhos, observam-se melhorias notáveis no desempenho acadêmico e no desenvolvimento emocional das crianças (OLIVEIRA; MARINHO- ARAÚJO, 2010). Além disso, a criação de um canal de diálogo aberto entre educadores e familiares possibilita a construção de estratégias de ensino mais eficazes, que respeitam o ritmo, as especificidades e o histórico de cada aluno, conforme destacam Ferreira e Kramer (2015), ao abordar a importância de práticas pedagógicas contextualizadas e colaborativas. Essa comunicação fluida e respeitosa é fundamental, pois a escuta mútua não apenas fortalece os vínculos entre a escola e a família, mas também favorece intervenções mais assertivas diante dos desafios que podem surgir no processo educacional (DESSEN; POLONIA, 2007). Assim, a colaboração entre esses dois contextos se revela essencial para a promoção de um ambiente de aprendizado que atenda às necessidades individuais de cada criança, contribuindo para seu desenvolvimento integral e para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

Na prática cotidiana das instituições de educação infantil, é possível observar que a participação da família se manifesta de diversas maneiras, refletindo a riqueza e a complexidade das interações entre o lar e a escola. Essa participação pode ocorrer através do acompanhamento das atividades escolares,

onde os responsáveis se envolvem ativamente no dia a dia dos filhos, demonstrando interesse e apoio nas tarefas e projetos. Além disso, o comparecimento a reuniões e eventos escolares é uma forma importante de estreitar laços e manter-se informado sobre o desenvolvimento educacional das crianças. O envolvimento em projetos pedagógicos, que muitas vezes requer a colaboração direta dos familiares, também se destaca como uma oportunidade valiosa para que pais e responsáveis contribuam com suas habilidades e conhecimentos, enriquecendo a experiência educativa.

Ademais, o simples interesse demonstrado nas vivências relatadas pelas crianças, ao final de um dia escolar, é uma atitude que não deve ser subestimada. Esse tipo de interação não apenas reforça a importância da escola como um espaço de afeto e pertencimento, mas também promove a valorização do ambiente educacional dentro do seio familiar. Quando as famílias se mostram atentas e engajadas nas experiências escolares dos filhos, elas ajudam a construir uma narrativa positiva sobre a educação, fortalecendo a autoestima das crianças e sua conexão com a comunidade escolar. Dessa forma, a participação familiar se torna um elemento essencial para a criação de um ambiente educacional que é, ao mesmo tempo, acolhedor e estimulante, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para a formação de uma cultura de aprendizado que se estende além dos muros da escola.

Entretanto, é fundamental reconhecer que existem diversos obstáculos que podem dificultar essa aproximação entre a família e a escola. Questões como a jornada exaustiva de trabalho dos responsáveis muitas vezes limitam o tempo e a energia disponíveis para que possam se envolver ativamente na vida escolar de seus filhos. Além disso, a falta de compreensão sobre o papel da educação infantil e sua importância no desenvolvimento das crianças pode levar a um distanciamento, onde os responsáveis não se sentem motivados ou capacitados a participar. A insegurança em relação ao ambiente escolar, que pode ser alimentada por experiências anteriores negativas, também é um fator que inibe a participação familiar, criando barreiras que precisam ser superadas.

Diante desse cenário, cabe à escola desenvolver estratégias que sejam acolhedoras, inclusivas e não punitivas, com o objetivo de estimular a aproximação das famílias. Atitudes como a flexibilização de horários para reuniões e eventos, por exemplo, podem facilitar a participação dos responsáveis que têm compromissos profissionais rigorosos. A comunicação empática, que busca entender as necessidades e preocupações das famílias, é outra ferramenta poderosa para construir um relacionamento de confiança e colaboração. Além disso, o respeito às diferenças culturais e sociais é essencial para que todas as famílias se sintam valorizadas e incluídas no processo educativo. Ao adotar essas práticas, a escola pode criar um ambiente mais receptivo, onde a parceria entre educadores e familiares se torna uma realidade, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos e para o sucesso educacional das crianças. Essa construção conjunta é um passo importante para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de prosperar em um ambiente que reconhece e valoriza a diversidade de suas experiências e contextos.

Outro aspecto de grande relevância é o impacto significativo da presença familiar no desenvolvimento socioemocional das crianças. Quando a criança percebe que sua família valoriza a escola e o processo educativo, ela tende a se sentir mais segura, motivada e confiante em suas capacidades. Essa percepção positiva não apenas fortalece sua autoestima, mas também influencia diretamente sua habilidade de se relacionar com os outros, resolver conflitos de maneira construtiva, respeitar regras e desenvolver a autonomia, competências que são fundamentais para a vida em sociedade.

A valorização da educação por parte da família cria um ambiente propício para que a criança se sinta apoiada em suas experiências escolares, o que, por sua vez, contribui para a formação de vínculos saudáveis com colegas e educadores. Essa segurança emocional é crucial, pois permite que a criança explore novas situações e desafios, desenvolvendo habilidades sociais que serão essenciais ao longo de sua vida. Além disso, ao observar a participação ativa de seus responsáveis na vida escolar, a criança aprende

a importância do compromisso e da colaboração, valores que são indispensáveis para a convivência em grupo.

Portanto, a presença e o envolvimento da família na educação não apenas promovem um ambiente de aprendizado mais positivo, mas também desempenham um papel vital na formação de indivíduos capazes de interagir de maneira saudável e produtiva com o mundo ao seu redor. Essa conexão entre a valorização da escola e o desenvolvimento socioemocional das crianças ressalta a importância de uma parceria efetiva entre família e escola, que visa não apenas o sucesso acadêmico, mas também o bem-estar integral dos alunos.

Além disso, a atuação conjunta entre escola e família desempenha um papel crucial no fortalecimento da identidade infantil. Quando a criança percebe que seus valores familiares são reconhecidos e respeitados no ambiente escolar, ela começa a construir uma autoimagem mais positiva, o que contribui para o desenvolvimento de sentimentos de pertencimento e valorização pessoal. Essa validação das experiências e das tradições familiares dentro da escola é fundamental para que a criança se sinta aceita e compreendida, promovendo um ambiente onde ela pode se expressar livremente.

Tal articulação entre família e escola também favorece a construção de um currículo mais significativo, que leva em consideração as realidades vividas pelas crianças fora dos muros da escola. Ao integrar as experiências e os contextos familiares no processo educativo, a escola se torna um espaço mais relevante e conectado à vida dos alunos. Isso não apenas enriquece o aprendizado, mas também ajuda a criar um ambiente onde as crianças se sentem representadas e valorizadas, o que é essencial para seu engajamento e motivação.

Portanto, a presença da família na escola deve ser compreendida como uma dimensão indispensável para a efetivação de uma educação infantil de qualidade. A parceria entre educadores e familiares não apenas potencializa o processo de ensino- aprendizagem, mas também humaniza as relações escolares, promovendo uma formação mais sensível, afetiva e integral.

Quando a família se envolve ativamente na vida escolar, cria-se um ambiente onde as crianças se sentem apoiadas e valorizadas, o que é essencial para seu desenvolvimento emocional e social. Essa colaboração mútua entre escola e família não apenas enriquece a experiência educativa, mas também contribui para a construção de uma comunidade escolar mais coesa e solidária. Assim, a educação infantil se torna um espaço onde as crianças podem explorar suas potencialidades, desenvolver habilidades essenciais e formar vínculos significativos, preparando-as para os desafios futuros e para a convivência em sociedade.

Em suma, a integração da família no contexto escolar é um elemento-chave que deve ser valorizado e incentivado, pois é através dessa colaboração que se pode alcançar uma educação verdadeiramente transformadora e inclusiva, capaz de atender às necessidades de todas as crianças e de promover seu pleno desenvolvimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a presença da família na escola, especialmente no contexto da educação infantil, é um fator essencial para a promoção do desenvolvimento integral das crianças. A interação constante entre esses dois ambientes, o familiar e o escolar, contribui diretamente para a construção de vínculos afetivos, para a valorização da aprendizagem e para a formação de sujeitos mais autônomos, seguros e socialmente preparados.

Essa sinergia entre família e escola não apenas enriquece o processo educativo, mas também fortalece a identidade das crianças, permitindo que elas se sintam reconhecidas e valorizadas em suas singularidades. A colaboração entre educadores e responsáveis é fundamental para criar um ambiente de aprendizado que respeite e integre as experiências e os valores familiares, resultando em um currículo mais significativo e relevante.

Além disso, a presença ativa da família na vida escolar promove um clima de confiança e empatia, essencial para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Ao se sentirem apoiadas e envolvidas, as crianças

tendem a se tornar mais motivadas e engajadas em suas atividades, o que, por sua vez, favorece seu desempenho acadêmico e suas habilidades sociais.

Portanto, é imprescindível que as instituições de educação infantil busquem estratégias que incentivem e facilitem a participação das famílias, reconhecendo sua importância como parceiras no processo educativo. Essa abordagem integrada é vital para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente, tornando-se cidadãos conscientes e ativos em suas comunidades.

Evidenciou-se que o envolvimento da família não deve se limitar a ações pontuais ou burocráticas, mas sim se constituir como uma parceria contínua, baseada no diálogo, no respeito mútuo e na corresponsabilidade. Quando os responsáveis participam ativamente da vida escolar dos filhos, cria-se um ambiente mais acolhedor, coerente e estimulante, no qual a criança se sente pertencente e valorizada.

Essa parceria contínua é fundamental para o desenvolvimento de uma cultura escolar que reconhece e valoriza a diversidade das experiências familiares, promovendo um espaço onde as crianças podem se expressar livremente e se sentir seguras. O diálogo aberto entre educadores e familiares permite que ambos compartilhem informações, preocupações e conquistas, fortalecendo a relação de confiança e colaboração.

Além disso, a corresponsabilidade entre família e escola implica que ambos os lados se sintam comprometidos com o processo educativo, trabalhando juntos para superar desafios e celebrar conquistas. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência de aprendizado das crianças, mas também contribui para a formação de uma comunidade escolar mais unida e solidária.

Portanto, é essencial que as instituições de educação infantil promovam práticas que incentivem essa parceria contínua, criando oportunidades para que as famílias se envolvam de maneira significativa e ativa. Ao fazer isso, a escola não apenas potencializa o desenvolvimento integral das crianças, mas também fortalece os laços que unem a comunidade escolar, contribuindo para um ambiente educacional mais positivo e transformador.

Contudo, também se reconheceu que há desafios a serem superados para o fortalecimento dessa relação, como barreiras sociais, econômicas, culturais e institucionais que afastam as famílias do ambiente escolar. Essas barreiras podem se manifestar de diversas formas, como a falta de tempo devido a compromissos profissionais, a insegurança em relação ao espaço escolar, ou mesmo a ausência de compreensão sobre a importância da participação familiar na educação.

Cabe, portanto, à escola adotar práticas mais inclusivas, que promovam o acolhimento das famílias em sua diversidade e fomentem uma cultura de aproximação e parceria. Isso pode incluir a flexibilização de horários para reuniões e eventos, a oferta de recursos informativos que ajudem as famílias a entenderem melhor o funcionamento da escola e a importância de sua participação, e a criação de espaços de diálogo onde as vozes dos responsáveis sejam ouvidas e valorizadas.

Além disso, é fundamental que a escola reconheça e respeite as diferentes realidades culturais e sociais das famílias, criando um ambiente onde todos se sintam bem-vindos e representados. A promoção de eventos que celebrem a diversidade cultural e a inclusão de temas relevantes no currículo escolar são estratégias que podem ajudar a construir uma comunidade escolar mais coesa e solidária.

Ao adotar essas práticas inclusivas, a escola não apenas facilita a participação das famílias, mas também contribui para a construção de um ambiente educacional mais rico e diversificado, onde todas as crianças têm a oportunidade de se desenvolver plenamente e se sentir valorizadas. Essa abordagem é essencial para garantir que a parceria entre família e escola se torne uma realidade efetiva, beneficiando o processo educativo e o desenvolvimento integral dos alunos.

Dessa forma, conclui-se que o fortalecimento do vínculo entre família e escola é um caminho necessário para que a educação infantil cumpra plenamente sua função formadora, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, participativa e sensível às necessidades da infância.

Esse fortalecimento não apenas enriquece o

processo educativo, mas também promove um ambiente onde as crianças se sentem apoiadas e valorizadas, o que é fundamental para seu desenvolvimento integral. A colaboração entre educadores e familiares cria uma rede de suporte que beneficia não apenas os alunos, mas toda a comunidade escolar, fomentando um clima de respeito, empatia e solidariedade.

Além disso, ao reconhecer e valorizar a diversidade das experiências familiares, a escola se torna um espaço mais inclusivo e acolhedor, onde todas as crianças têm a oportunidade de se expressar e se desenvolver plenamente. Essa abordagem é essencial para preparar os alunos para se tornarem cidadãos conscientes e ativos, capazes de contribuir para uma sociedade mais equitativa e sensível às demandas do mundo contemporâneo.

Portanto, investir na construção de uma parceria sólida entre família e escola é um passo fundamental para garantir que a educação infantil não apenas atenda às necessidades acadêmicas, mas também promova o bem-estar emocional e social das crianças, preparando-as para os desafios futuros e para a convivência em uma sociedade plural e dinâmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana Cristina. A formação de vínculos entre família e escola: fatores e estratégias. Revista Brasileira de Educação, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Educação e desenvolvimento na infância. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Maria Tereza Egler Mello de; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Família e escola: novos tempos, novas relações. Campinas, SP: Papirus, 2011.

TIBA, Içami. Família de alta performance. São Paulo: Integrare, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RESUMO
Este artigo discute o papel fundamental da Arte na Educação Infantil, destacando sua relevância para o desenvolvimento integral da criança. Analisa-se a contribuição das práticas artísticas na formação cognitiva, emocional e social, ressaltando também a importância do professor como mediador cultural. O estudo aborda aspectos históricos, teóricos e metodológicos do ensino da Arte, considerando seu impacto na formação cidadã e no estímulo à criatividade. Por meio de revisão bibliográfica e reflexões críticas, conclui-se que a Arte é indispensável para a valorização cultural e para a construção de novas formas de interação com o mundo. Além disso, evidencia-se que a Arte proporciona à criança a oportunidade de expressar sentimentos, desenvolver autonomia e fortalecer vínculos sociais. Sua prática no contexto escolar possibilita múltiplas linguagens de aprendizagem, contribuindo para a inclusão e para o respeito às diferenças. A inserção das artes visuais, musicais e literárias no processo pedagógico amplia horizontes culturais e favorece a construção de identidades mais conscientes. Dessa forma, este trabalho reforça que a Arte não deve ser vista como atividade complementar, mas como parte essencial da formação educativa e cidadã. Constata-se ainda que seu impacto ultrapassa o ambiente escolar, influenciando positivamente as relações familiares, comunitárias e culturais. Assim, a Arte contribui para uma educação mais humana e sensível, capaz de integrar razão, emoção e criatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Estudo da Arte. Educação Infantil. Desenho. Pintura.

ABSTRACT
This article discusses the fundamental role of Art in Early Childhood Education, highlighting its relevance to the child's overall development. It analyzes the contribution of artistic practices to cognitive, emotional, and social growth, while also emphasizing the importance of the teacher as a cultural mediator. The study addresses historical, theoretical, and methodological aspects of teaching Art, considering its impact on citizenship education and the stimulation of creativity. Moreover, it demonstrates that Art offers children opportunities to express emotions, develop autonomy, and strengthen social bonds. Its presence in the school context allows for multiple learning languages, fostering inclusion and respect for diversity. The integration of visual, musical, and literary arts into the pedagogical process broadens cultural horizons and supports the construction of more conscious identities. Therefore, Art should not be regarded as a complementary activity, but rather as an essential part of educational and civic formation. It is also observed that its influence goes beyond the school environment, positively affecting family, community, and cultural relationships. In this way, Art contributes to a more human and sensitive education, capable of integrating reason, emotion, and creativity.

KEYWORDS: Art Study. Early Childhood Education. Drawing. Painting.

INTRODUÇÃO

O ensino da Arte na Educação Infantil é mais do que uma prática escolar: é um processo cultural que possibilita o desenvolvimento integral da criança. Desde cedo, meninos e meninas demonstram interesse por desenhos, rabiscos e pinturas, os quais revelam sentimentos, ideias e percepções sobre o mundo que os cerca. Nesse sentido, a Arte funciona como linguagem e meio de comunicação. Reconhecer a relevância da Arte na infância significa valorizar a imaginação, a criatividade, o pensamento crítico e o respeito às múltiplas formas de expressão.

A arte, ou expressão artística, é um dos maiores instrumentos de avaliação com que o educador pode contar. Por meio dela, pode-se avaliar o grau de desenvolvimento mental dos alunos, suas predisposições, seus sentimentos, além de estruturar a capacidade criadora, desenvolver o raciocínio, a imaginação, a percepção e o domínio mo-

tor da criança.
A criança, mesmo antes de aprender a ler e a escrever, reage positivamente aos estímulos artísticos, pois ela é criadora em potencial. Assim, com transformações nesta etapa do ensino, identificamos a preocupação com a qualidade do ensino artístico, com a produção cultural pelas crianças menores entre 3 e 6 anos, que é uma das vertentes analisadas neste trabalho, ao investigar o ensino da Arte na educação infantil.
A História da Arte é bela e é representada em diversas linguagens. Existe a arte demonstrada em paisagens, na forma do corpo humano, nas construções de monumentos históricos, em desenhos e quadros, em esculturas, e também nas cavernas. De acordo com GOMBRICH (2012):

"Nada existe realmente a que se possa dar o nome de Arte. Existem somente artistas. Outrora, eram homens que apanhavam um punhado de terra colorida e com ela modelavam toscamente as formas de um bisão na parede de uma caverna; hoje, alguns compram suas tintas e desenham cartazes para tapumes; eles faziam e fazem muitas outras coisas. Não prejudica ninguém dar o nome de arte a todas essas atividades, desde que se conserve em mente que tal palavra pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes" (GOMBRICH, 2012, p. 15).

Para algumas teorias atuais, a Arte é uma forma do ser humano expressar as suas emoções, sua história e sua cultura por meio de várias formas, como na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outros.
O objetivo central deste trabalho é refletir sobre a importância da Arte na formação infantil, analisando seu papel no currículo, a atuação dos educadores e os benefícios de projetos pedagógicos que integram linguagens artísticas. Pretende-se ainda compreender como a Arte contribui para a formação de sujeitos criativos, críticos e conscientes de seu papel social.
Nesse contexto, torna-se indispensável discutir de que maneira a Arte pode ser incorporada à prática pedagógica como elemento formativo e não apenas recreativo. Diversos estudos apontam que, quando a Arte é valorizada desde os primeiros anos de escolarização, a criança amplia sua capacidade de percepção, fortalece a autoestima e aprende a lidar com as próprias emoções. Mais do que um recurso metodológico, a Arte deve ser reconhecida como um direito cultural da infância, garantindo o acesso a diferentes formas de linguagem e expressão. Assim, compreender o lugar da Arte na Educação Infantil é também compreender os caminhos possíveis para a construção de uma sociedade mais sensível, criativa e inclusiva.

ARTE COMO EXPRESSÃO HUMANA

Desde a pré-história, a Arte é utilizada como forma de comunicação, registro e expressão. As pinturas rupestres, esculturas primitivas e rituais artísticos revelam que o homem sempre buscou compreender e representar sua realidade. Ao longo dos séculos, diferentes manifestações artísticas expressaram culturas, crenças e valores. Na educação, resgatar essa dimensão histórica é importante para mostrar às crianças que a Arte acompanha a humanidade desde os seus primórdios, permitindo conexões entre passado e presente.
Segundo Giulio Argan (1992): "A Arte não nasceu adulta e armada do cérebro de Zeus. Formou-se lentamente na consciência e na ação humana; e nunca, nem mesmo nos mais grosseiros impulsos do primitivismo, houve um ato separado da consciência do ato, do sentido, ainda que apenas inicial, de sua historicidade intrínseca".
A Arte surgiu há milhares de anos e passou por uma grande evolução em sua trajetória, ocupando um espaço de destaque na sociedade moderna. Essa evolução não apenas diversificou as formas de expressão, mas também ampliou as possibilidades de interpretação e criação, tornando a Arte um elemento essencial para a construção da cultura e da identidade humana. Mesmo pessoas que acreditam não se interessar por Arte vivem cercadas por ela, muitas vezes sem perceber, pois a manifestação artística vai além de pinturas ou esculturas. A Música, a Dança, o Cinema, o Teatro e outras formas populares demonstram que a Arte é parte integrante da vida cotidiana, refletindo valores, sentimentos e contextos sociais.

Atualmente, a Arte é dividida em clássica e moderna, cada uma com características próprias, mas ambas capazes de provocar reflexão, emoção e aprendizado. A popularização do acesso à informação permite que qualquer pessoa se familiarize com diferentes manifestações artísticas, ampliando a apreciação e o entendimento sobre como a Arte molda culturas, inspira criatividade e fortalece a expressão individual e coletiva. Dessa forma, compreender a trajetória histórica da Arte possibilita que educadores e crianças reconheçam sua importância social, cultural e educativa, promovendo experiências enriquecedoras que estimulam a imaginação, a sensibilidade e o senso crítico desde a infância.Segundo Giulio Argan (1992):

"A Arte não nasceu adulta e armada do cérebro de Zeus. Formou-se lentamente na consciência e na ação humana; e nunca, nem mesmo nos mais grosseiros impulsos do primitivismo, houve um ato separado da consciência do ato, do sentido, ainda que apenas inicial, de sua historicidade intrínseca".

A Arte surgiu a milhares de anos, houve uma grande evolução em sua trajetória, ocupando um importantíssimo espaço na sociedade moderna, haja vista que algumas representações da arte são indispensáveis para os seres humanos.
De acordo com alguns sites que comentam que nem todas as pessoas gostam de arte, mas nem imaginam que não conseguem viver sem ela, pois algumas formas de Arte não se restringem a pinturas ou esculturas, podem também ser representadas por formas mais populares, como na Música, na Dança, pelo Cinema e Teatro. Essas formas de arte são praticadas em todo o mundo e em diferentes culturas. Atualmente a arte é dividida em clássica e moderna e qualquer pessoa pode se informar sobre cada uma delas e apreciar a que melhor se encaixar com sua percepção de arte.

"A Arte não nasceu adulta e armada do cérebro de Zeus. Formou-se lentamente na consciência e na ação humana; e nunca, nem mesmo nos mais grosseiros impulsos operativos do primitivismo, houve um ato separado da consciência do ato do sentido ainda que apenas inicial da sua historicidade intrínseca" Giulio Argan

A HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
No Brasil, a presença da Arte na escola tornou-se obrigatória a partir da Lei 5.692/71, que instituiu a Educação Artística. No entanto, durante muito tempo, a prática esteve vinculada apenas a técnicas manuais, desconsiderando a dimensão cultural e crítica da Arte. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a Arte passou a ser reconhecida como área do conhecimento e componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica.
Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) ampliaram essa visão ao propor diferentes linguagens artísticas no currículo escolar. Isso representou um passo fundamental para a compreensão da Arte como área interdisciplinar e indispensável para a formação integral dos estudantes.
Antes da criação da LDB, algumas propostas ameaçavam tirar o ensino da Arte das instituições escolares, porém alguns educadores lutaram e conseguiram concretizar a obrigatoriedade desta prática:
De acordo com BUORO (2001):

"O objetivo geral dessa nossa proposta de ensino de Artes Plásticas na escola é desenvolver no aluno a percepção visual do mundo e da obra de arte, ampliando seu repertório visual e gráfico, contribuindo para construção de um olhar crítico no exercício de sua cidadania".

Quando nos propomos a estudar a presença da Arte na civilização humana, nos deparamos com uma história de magia, inteligência e evolução do homem consigo e com o universo, determinando a importância do pensamento artístico ao longo da toda a história.
Para aprofundarmos nossos estudos sobre a Arte, devemos nos remeter não somente a épocas, fatos, e estilos, mas aos problemas e soluções artísticas que surgem na vida do homem.
Nos fins do século XIX, na Europa, foram descobertas as primeiras manifestações ar-

tísticas do homem pré-histórico, que já usava a Arte como uma forma de comunicação, estabelecendo um contato do homem com a natureza.
Os primeiros pontos onde estão estas manifestações artísticas são nas cavernas, descobertas entre 30000 e 8000 a. C., localizadas mais precisamente na França (Lascaux e Font de Gaume) e Espanha (Alatamira e Castillo). Lá os trabalhos plásticos, segundo Fusari e Ferraz: "se dividem em duas ordens específicas: as pequenas esculturas e objetos e arte rupestre, que são pinturas, gravações e esculturas". (FERRAZ e FUSARI, 1992, p.20).
A Arte tem função desde os primórdios, como uma construção do conhecimento, da criatividade e da comunicação. As produções artísticas são interpretadas fazendo parte da realidade humana, em um contexto social e amplo, a cada vez mais desenvolvido, pois a medida que o homem evolui, são possíveis novas interpretações de acordo com o pensamento humano, propiciando a relação do homem consigo e do homem com o mundo no qual está inserido.

"A Arte é um vasto campo de conhecimento humano, certamente o mais misterioso e belo de todos" (DEHEINZELIN, 1994, p. 121).

De acordo com Anamélia Bueno Buoro esta nova concepção tem como objetivo a "construção de um olhar", estimulando o aluno a ver, observar, sentir, fazer, expressar e refletir:

"O objetivo geral dessa nossa proposta de ensino de Artes Plásticas na escola é desenvolver no aluno a percepção visual do mundo e da obra de arte, ampliando seu repertório visual e gráfico, contribuindo para construção de um olhar crítico no exercício de sua cidadania" (BUORO, 2001, P.32).

A partir da inclusão da Arte como componente curricular obrigatório, a escola passou a assumir um papel central na formação cultural e estética dos alunos, indo além da mera execução de técnicas manuais. A Arte, nesse contexto, é compreendida como instrumento de ampliação da percepção, da sensibilidade e da capacidade crítica, promovendo o desenvolvimento integral da criança. A prática artística na escola não se limita ao ensino de habilidades técnicas; ela envolve a compreensão de diferentes linguagens e o diálogo com o patrimônio cultural, a história e as expressões contemporâneas.
A introdução da Arte no currículo escolar proporciona aos alunos oportunidades de experimentar, imaginar e refletir, estimulando a criatividade e o pensamento inovador. Por meio de atividades que incluem pintura, desenho, música, teatro e dança, a criança passa a perceber múltiplos modos de expressão, construindo uma identidade cultural mais sólida e consciente. Além disso, a Arte contribui para a formação da cidadania, pois permite o desenvolvimento de atitudes de respeito, empatia e valorização das diferenças.
É importante destacar que o ensino da Arte, quando aliado à interdisciplinaridade, enriquece outras áreas do conhecimento, como a História, a Literatura e a Matemática, oferecendo experiências integradas e significativas. A observação e análise de obras artísticas ajudam a desenvolver o senso crítico e a capacidade de interpretação, preparando os alunos para compreenderem o mundo de maneira mais ampla. Ao explorar a relação entre a Arte e a vida cotidiana, os educadores promovem um aprendizado que vai além da sala de aula, estimulando a reflexão sobre questões sociais, culturais e ambientais.
Portanto, a inserção da Arte na Educação Infantil não apenas valoriza a experiência estética, mas também fortalece habilidades cognitivas, emocionais e sociais. A prática constante de atividades artísticas contribui para a formação de indivíduos criativos, críticos e conscientes de sua responsabilidade cultural, capazes de interagir de forma ética e sensível com a sociedade. Ao integrar a Arte de maneira efetiva ao currículo escolar, a educação garante que as crianças tenham contato com experiências enriquecedoras que moldam seu desenvolvimento integral, promovendo uma compreensão mais profunda de si mesmas, dos outros e do mundo que as cerca.



O homem pré-histórico acreditava ter domínio sobre a alma dos animais, quando fazia suas pinturas nas rochas e cavernas, assim facilitaria a caçada seguinte. Os materiais utilizados para representar as imagens e gravuras eram bastante refinadas pela época, pigmentos retirados do solo, poderiam ser transformados a pó, pedras em lápis, ou ainda misturados em água e vegetais para garantir sua fixação. Esta mistura era aplicada com pinceis feitos de crinas de cavalo ou com os dedos. (KOK, 2000, p. 5).

O PAPEL DO PROFESSOR ARTE-EDUCADOR

O professor de Arte é peça-chave para estimular a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. Seu papel vai além do ensino de técnicas: ele deve atuar como mediador cultural, capaz de promover experiências estéticas e reflexões sobre a sociedade. A formação docente precisa contemplar não apenas conhecimentos artísticos, mas também competências pedagógicas que permitam integrar a Arte ao contexto educacional.

Segundo Paulo Freire (1997): "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

No caso da Educação Infantil, este educador tem um compromisso muito mais relevante pois, é necessário que seja polivalente, além da exigência de um investimento emocional, tenha competência em todas as áreas para atuar com crianças de pouca idade ou não, mas acima de tudo ser um profissional comprometido com o desenvolvimento cognitivo, social, psicológico e afetivo destas crianças, dando oportunidades para ela se expressar e interagir com o mundo. Nessa perspectiva, o ensino da arte pode ser a saída para muitos conflitos e outros problemas enfrentados no dia a dia escolar, pois a interação da criança com os demais aspectos da escola, podem ser abrandados sob vários aspectos.

Conforme a teoria de FREIRE (1997) É preciso de acordo com os novos parâmetros da educação que o professor "aprenda a aprender" e "aprenda a ensinar", no entanto, quando procura um curso de formação em Artes, para ser mais específico, uma licenciatura, se depara com um curso ainda em transformação para atender as necessidades, de acordo com a nova LDB, por este motivo é tão difícil ser professor de Arte no Brasil hoje. O que nos mostra Pimentel:

Não será nenhum espanto se nos "novos cursos de licenciatura em Artes Visuais, por exemplo, previstos na LDB forem encontrados resquícios dos cursos polivalentes de Educação Artística, das licenciaturas de Desenho e Plástica ou dos cursos das Escolas de Belas Artes. A mudança nos rótulos não reflete necessariamente uma mudança na essência dos currículos e das disciplinas. Para que haja uma efetiva atualização na concepção dos currículos se faz necessário um maior compromisso dos educadores em Arte envolvidos no processo, um compromisso coletivo com a transformação. (PIMENTEL, 1999, p.42).

O papel do professor de arte na sala de aula implica em saber mediar situações de ensino/aprendizagem entre os aprendizes e a arte, implica também no desenvolvimento dos aspectos cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/aluno e aluno/aluno. O professor tem a necessidade de estar atento, ter sensibilidade aguda durante a aquisição dos conhecimentos, fazendo a mediação necessária. Aprender em Arte, significa envolver-se em três eixos de aprendizagem distintos, mas que se complementam entre si: o fazer, o apreciar (fruição) e o refletir sobre as produções históricas e sociais da história da arte, contextualizando os objetos artísticos e seus conteúdos. Por isso, o professor precisa estar em sintonia com seus alunos, fazendo com eles se interessem em gostar de arte, mantenha a curiosidade,

e além de tudo que a situação de ensino aprendizagem acabe gerando esta disposição, pois se o professor não está envolvido com seu trabalho, está sendo "forçado" a tal situação, estes mesmos alunos podem se indispor a esta aprendizagem, criando uma antipatia com a arte.
Cabe ressaltar que se torna cada vez mais necessário que o arte-educador seja, já na formação, instigado à pesquisa, para que o conteúdo se torne um meio e não um fim do processo educacional.
Nesse sentido, RIVERO; GALLO (2004) afirmam que:

É importante que o professor se capacite para a pesquisa e a produção de conhecimentos, transformando e buscando novas metodologias que lhe possibilitem desenvolver um trabalho pedagógico interdisciplinar, transdisciplinar e não como compartimentos estanques. (2004, p. 47)

A CRIANÇA E O UNIVERSO DA ARTE
Na infância, a Arte possibilita que a criança se expresse livremente, manifeste emoções e organize seu pensamento. Desenhar, pintar, modelar e dramatizar são atividades que favorecem a coordenação motora, a percepção estética, o raciocínio e a imaginação. Além disso, as práticas artísticas permitem à criança conhecer-se melhor e interagir com o meio em que vive.
Conforme LOWENFELD (1977): "A conquista da forma é um marco bastante importante na evolução do desenho infantil, dando um novo estímulo para o trabalho. O desenho é expressão espontânea de sua realidade, de sua fantasia, de seus desejos e de seus medos".
A construção da proposta pedagógica em artes já está contemplada na legislação brasileira, haja visto que foi uma ação planejada e de acordo com a necessidade de os alunos aprenderem o conteúdo mínimo no ensino da arte, que é saber fazer a leitura do desenho e observar os inúmeros aspectos que contemplam a criação contida nesta tarefa.

A importância do pensamento artístico como uma modalidade de conhecer e intervir na realidade mostra-se como uma forma de expressão humana ao longo de sua História, como forma de conhecimento e de acesso ao desconhecido (IAVELBERG, 1995, p.93)

Fonte: Google.com



CRIANÇAS CONSTRUINDO ARTE: O DESENHO INFANTIL

A importância do pensamento artístico como uma modalidade de conhecer e intervir na realidade mostra-se como uma forma de expressão humana ao longo de sua História, como forma de conhecimento e de acesso ao desconhecido (IAVELBERG, 1995, p.93)

Como já vimos a Arte faz parte da vida do homem desde os primórdios, quando exercia para o homem pré-histórico uma espécie de mágica sobre a natureza, com suas forças e poderes importantes e com uma função para aquele momento. Desde então, a Arte organiza a vida do homem estando presente na sua história sempre como uma forma de expressão, uma linguagem.
A importância do pensamento artístico se revela nas mãos da criança pequena que ao desenhar coloca seus sentimentos e emoções, além de mostrar como vê o mundo e as coisas que a cercam.

Fonte: Google.com



O desenho é sua principal manifestação artística, não tão contemplada, como precisaria na educação infantil, é uma representação gráfica de real importância no seu desenvolvimento, onde estabelece relações entre si e com o mundo que a cerca.
As obras de artistas usadas em projetos de artes ou em rodas de leituras é um instrumento valioso para o professor, pois através delas ele conduz a criança a um mundo que o artista criou e que ela o interpretará de maneira exclusiva e pessoal, ampliando seus horizontes.
O desenho da criança sofre influências do meio em que vive desde cedo, como por exemplo, todo o mundo visual que conhece produtor de cultura: televisão, cartazes, revistas, jornais, livros gibis, rótulos, vídeos, entre outros. Embora a criança seja autônoma ao desenhar, ela interpreta todas estas informações que recebe e expressa em seu desenho.
No entanto, devido à pouca idade a criança ainda não tem o domínio do traço a fim de elaborar formas desejadas, então sua característica principal é o jogo simbólico: a capacidade de criar símbolos em lugar dos objetos da realidade, o que é normal pela falta de experiência artística. Cabe ao professor direcionar e interferir nos momentos adequados para as crianças se interessarem pela Arte como uma linguagem, dependendo desse direcionamento o professor pode destruir ou incentivar o gosto estético.
Se, pensássemos sobre o papel da escola hoje seria como um agente de aprendizagem e uma instituição mediadora de cultura, e assim saberíamos como o aluno constrói conhecimento artístico e a relevância deste conhecimento para sua formação, o que sabemos que na maioria das creches e pré-escolas não é exatamente esta visão que aparece nos planejamentos e atividades artísticas.

Nos últimos anos, observamos dois grandes equívocos nas pré-escolas: primeiro, a prática da livre expressão onde impera a falsa crença de que a simples ação física sobre os materiais, através de diferentes técnicas, leva à construção do conhecimento em atividades artísticas; segundo a prática voltada para o treino de habilidades e aprendizagem pela cópia do modelo correto do mais simples ao mais complexo. (IAVELBERG,1995, p.94)

Assim, alguns desenhos feitos por crianças de 4 a 6 anos, podem expressar intensamente o mundo imaginário que ela se encontra.

PROJETOS PEDAGÓGICOS E CURRÍCULO DE ARTE

Apesar dos avanços legais e teóricos, ainda existem desafios para a efetivação de um ensino de Arte de qualidade. Muitas escolas tratam a disciplina como secundária, destinando poucos recursos e tempo para sua realização. Além disso, a falta de formação adequada de alguns professores compromete o desenvolvimento de práticas significativas.
Segundo PIMENTEL (1999): “Não será nenhum espanto se nos novos cursos de licenciatura em Artes Visuais forem encontrados resquícios dos cursos polivalentes de Educação Artística”. A mudança nos rótulos não reflete necessariamente uma mudança na essência dos currículos e das disciplinas. Para que haja uma efetiva atualização, é necessário um compromisso coletivo dos educadores em Arte com a transformação”.
O trabalho com projetos pedagógicos em Arte representa uma metodologia inovadora e eficaz para integrar diferentes linguagens artísticas e conteúdos escolares. Projetos de releitura de obras, visitas a museus, produção coletiva de murais, dramatizações e oficinas de música ou dança são exemplos de práticas que promovem experiências significativas e enriquecem o currículo. Essa abordagem permite que a criança explore sua criatividade, desenvolva habilidades sociais e cognitivas, e compreenda a Arte como parte de seu cotidiano. A interdisciplinaridade é um aspecto essencial, pois ao dialogar com disciplinas como História, Geografia e Língua Portuguesa, a Arte amplia as possibilidades de aprendizagem e proporciona conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Além disso, o desenvolvimento de projetos pedagógicos possibilita aos alunos o exercício da autonomia, da colaboração e do pensamento crítico.
Segundo IAVELBERG (2003): “Aprender em Arte significa envolver-se em três eixos de

aprendizagem distintos, mas que se complementam entre si: o fazer, o apreciar (fruição) e o refletir sobre as produções históricas e sociais da história da arte, contextualizando os objetos artísticos e seus conteúdos".

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Apesar dos avanços legais e teóricos, ainda existem desafios significativos para a efetivação de um ensino de Arte de qualidade. Muitas escolas ainda tratam a disciplina como secundária, destinando recursos e tempo insuficientes para sua prática, o que compromete o aprendizado e o desenvolvimento integral da criança. Além disso, a formação inicial de alguns professores não contempla adequadamente aspectos históricos, teóricos e metodológicos da Arte, limitando a aplicação de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. Outro desafio está relacionado à valorização social da disciplina, pois muitas vezes a Arte não é reconhecida como essencial no processo educativo.

Segundo PIMENTEL (1999): "Não será nenhum espanto se nos novos cursos de licenciatura em Artes Visuais forem encontrados resquícios dos cursos polivalentes de Educação Artística. A mudança nos rótulos não reflete necessariamente uma mudança na essência dos currículos e das disciplinas. Para que haja uma efetiva atualização, é necessário um compromisso coletivo dos educadores em Arte com a transformação".

Portanto, superar esses desafios exige planejamento, investimento em formação continuada e valorização da Arte como componente curricular fundamental, promovendo práticas significativas e garantindo que todos os alunos tenham acesso a experiências artísticas enriquecedoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte é essencial na Educação Infantil, pois possibilita o desenvolvimento integral da criança, estimulando não apenas habilidades cognitivas, mas também emocionais, sociais e motoras. Ela amplia a percepção de mundo dos alunos, permitindo que expressem sentimentos, ideias e compreendam diferentes culturas e contextos históricos. Mais do que um recurso didático, a Arte deve ser entendida como uma linguagem universal, capaz de transformar a experiência de aprendizagem e favorecer a construção de uma identidade cultural consciente.

O ensino de Arte deve ser reconhecido como um direito da criança e como prática pedagógica transformadora, que contribui para a formação de cidadãos críticos, criativos e sensíveis às questões sociais e culturais.

Segundo Buoro (2001), "a Arte permite desenvolver o olhar crítico e a sensibilidade do aluno", reforçando seu papel educativo. Para que isso se concretize, é fundamental valorizar a atuação do professor arte-educador, garantindo formação adequada, recursos didáticos apropriados e condições estruturais que permitam o desenvolvimento de projetos pedagógicos significativos. Esses projetos devem integrar diferentes linguagens artísticas, como música, dança, teatro, artes visuais e literatura, promovendo experiências interdisciplinares que enriquecem o currículo e estimulam múltiplas formas de expressão.

Dessa forma, a Arte deixa de ser vista apenas como atividade complementar ou recreativa, passando a ocupar o lugar de destaque que merece na formação das crianças. Ao reconhecer a importância da Arte na educação, instituições, educadores e famílias contribuem para uma prática pedagógica mais humana, criativa e inclusiva, que prepara os alunos para se tornarem indivíduos reflexivos, participativos e culturalmente conscientes.

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio. História da Arte como História da Cidade. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996.

BRASIL. MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC, 1997.

BUORO, Anamélia Bueno. O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da Arte na escola. São Paulo: Cor-

tez, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

IAVELBERG, Rosa. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOWENFELD, Viktor. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Limites em Expansão: licenciatura em artes visuais. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

DEFICIÊNCIA AUDITIVA A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

VALÉRIA BORGES DE SOUZA PEREIRA

RESUMO

A inclusão da Linguagem de Sinais na Educação Básica representa um avanço significativo para a promoção da acessibilidade e da igualdade no ambiente escolar. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como meio oficial de comunicação e expressão da comunidade surda, sendo essencial sua inserção no currículo escolar para garantir a participação efetiva desses alunos. A prática pedagógica que incorpora a Libras contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes surdos, além de sensibilizar os alunos ouvintes para a diversidade comunicacional. A presença de profissionais capacitados e o apoio de políticas públicas são fundamentais para o sucesso da inclusão da linguagem de sinais nas escolas. Além disso, o ensino da Libras favorece a construção de uma sociedade mais justa, promovendo o respeito às diferenças e a valorização da identidade surda. O desafio reside na formação continuada dos professores e na adaptação dos materiais didáticos para contemplar essa realidade. Portanto, a linguagem de sinais na educação básica não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um direito que assegura a inclusão plena e o acesso à educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Libras, Inclusão escolar, Educação básica.

INTRODUÇÃO

A inclusão da Linguagem de Sinais, especialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras), na Educação Básica tem se mostrado essencial para garantir o direito à educação de crianças surdas, promovendo acessibilidade e igualdade. A Libras é reconhecida oficialmente no Brasil pela Lei nº 10.436/2002, que estabelece a língua de sinais como meio legal de comunicação da comunidade surda. Além disso, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a lei e determina a obrigatoriedade da oferta de Libras nas escolas públicas e privadas. Portanto, é fundamental que o ensino da linguagem de sinais esteja presente no currículo escolar, tanto para alunos surdos quanto para ouvintes, promovendo a inclusão social e cultural.

A utilização da Libras na Educação Básica possibilita o desenvolvimento pleno das habilidades linguísticas, cognitivas e sociais das crianças surdas. Para esses estudantes, a língua de sinais é a primeira língua natural e o principal meio de comunicação. A ausência da Libras em sala de aula limita a compreensão e a participação desses alunos, prejudicando seu aprendizado e autoestima. Quando a escola oferece um ambiente bilíngue, no qual a Libras é utilizada em conjunto com o português escrito, há uma maior possibilidade de sucesso escolar e integração social para o aluno surdo.

Além do benefício direto para os alunos surdos, o ensino da Libras para alunos ouvintes tem um papel transformador. Ele promove o respeito à diversidade e a valorização da cultura surda, quebrando preconceitos e barreiras comunicacionais. A presença da linguagem de sinais nas escolas estimula a empatia e a cooperação entre estudantes, além de preparar toda a comunidade escolar para uma sociedade inclusiva.

Para que essa inclusão seja efetiva, é indispensável a formação adequada dos professores. Muitos profissionais da educação ainda não possuem conhecimento suficiente em Libras ou em estratégias pedagógicas bilíngues. A capacitação docente deve ser contínua e contemplar tanto o aprendizado da língua de sinais quanto metodologias específicas para o ensino de alunos surdos. Isso inclui a adaptação de materiais didáticos e o uso de recursos visuais e tecnológicos que favoreçam a comunicação.

Outro ponto importante é o suporte de políticas públicas que garantam investimentos na formação de professores, na contratação de intérpretes de Libras e no desenvolvimento de materiais pedagógicos acessíveis. O compromisso governamental deve ser constante para que a inclusão seja uma realidade concreta, e não apenas uma intenção. O ambiente escolar inclusivo, que respeita e valoriza a Libras, também contribui para

a construção da identidade cultural dos alunos surdos. A língua de sinais é um elemento central da comunidade surda, e sua valorização na escola fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento desses estudantes. Isso contribui para a prevenção do abandono escolar e para o estímulo ao aprendizado.

É importante destacar que a educação bilíngue em Libras e português não deve ser vista como um privilégio, mas sim como um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, que assegura o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência. A escola deve ser um espaço de acolhimento e respeito às diferenças, promovendo a inclusão real e efetiva.

A linguagem de sinais na Educação Básica também tem impacto na vida familiar e comunitária. Quando os pais e familiares aprendem Libras, a comunicação dentro do ambiente familiar melhora, fortalecendo os vínculos afetivos e contribuindo para o desenvolvimento integral da criança surda. Essa participação ativa da família é fundamental para o sucesso educacional do aluno. Além disso, o ensino de Libras pode ampliar as oportunidades futuras para os estudantes, proporcionando inclusão no mercado de trabalho e participação ativa na sociedade. O conhecimento de Libras abre portas em diversas áreas, desde o comércio até o serviço público, promovendo uma cidadania plena.

Contudo, ainda existem desafios a serem superados. A falta de recursos, o preconceito e o desconhecimento sobre a importância da Libras são barreiras que dificultam a implementação efetiva da linguagem de sinais na Educação Básica. É necessário um esforço coletivo da sociedade, das escolas, dos gestores e dos profissionais para que essas dificuldades sejam enfrentadas.

Por fim, a inclusão da linguagem de sinais na Educação Básica é uma conquista fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. O respeito à diversidade linguística e cultural, o reconhecimento dos direitos das pessoas surdas e a oferta de uma educação de qualidade para todos são passos imprescindíveis para esse objetivo.

DESENVOLVIMENTO

A inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Educação Básica é fundamental para garantir o direito à educação de crianças surdas, promovendo acessibilidade e igualdade no ambiente escolar. Reconhecida oficialmente pela legislação brasileira, a Libras deve ser incorporada ao currículo para assegurar a comunicação eficaz e o aprendizado desses alunos. A utilização da linguagem de sinais contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes surdos, além de favorecer a valorização da diversidade linguística. O ensino de Libras também sensibiliza alunos ouvintes, promovendo uma cultura de respeito e inclusão. Para a efetividade dessa prática, é imprescindível a formação adequada dos professores, a adaptação dos materiais didáticos e o suporte de políticas públicas que garantam recursos e capacitação. A educação bilíngue, que utiliza Libras e o português escrito, amplia as possibilidades de sucesso escolar e inclusão social dos alunos surdos. Além disso, a presença da Libras na escola fortalece a identidade cultural da comunidade surda e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Portanto, a linguagem de sinais na Educação Básica é um direito que assegura a participação plena dos estudantes surdos na vida escolar e social.

A presença da Linguagem de Sinais na Educação Básica vai muito além de uma simples ferramenta de comunicação; ela representa um direito fundamental que assegura o acesso à educação inclusiva e de qualidade para as crianças surdas. A inclusão da Libras no ambiente escolar contribui diretamente para o desenvolvimento pleno dos estudantes, oferecendo-lhes uma forma natural e efetiva de expressão e compreensão. É importante destacar que a Libras não é uma tradução do português para sinais, mas sim uma língua com sua própria estrutura gramatical, sintaxe e semântica, o que exige que o ensino e a aprendizagem sejam realizados de maneira específica e respeitosa à sua natureza linguística.

A inclusão da Libras na Educação Básica promove uma maior autonomia e independência dos alunos surdos, permitindo-lhes participar ativamente das atividades escolares

e sociais. Isso reduz as barreiras comunicacionais que historicamente marginalizaram essa comunidade, possibilitando a construção de uma identidade sólida e positiva. A valorização da língua de sinais contribui para o fortalecimento da autoestima dos alunos, que se sentem reconhecidos e respeitados em sua singularidade cultural e linguística.

Além disso, o ensino de Libras na escola estimula a sensibilização de toda a comunidade escolar, promovendo a diversidade e a empatia. Alunos ouvintes que aprendem Libras desenvolvem uma visão mais ampla sobre as diferenças humanas e aprendem a conviver com o outro em suas especificidades, o que é fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva e solidária. A prática da linguagem de sinais em sala de aula, portanto, não beneficia apenas os alunos surdos, mas toda a comunidade escolar e a sociedade em geral.

Um desafio importante para a implementação efetiva da Libras na Educação Básica é a formação e capacitação dos professores. Muitos educadores ainda não possuem o conhecimento necessário para ensinar Libras ou para adaptar suas metodologias para atender às necessidades específicas dos alunos surdos. A falta de preparação adequada pode levar à exclusão ou à oferta de uma educação de baixa qualidade para esses estudantes. Por isso, a formação continuada, que envolva o aprendizado da língua de sinais e estratégias pedagógicas inclusivas, é essencial para garantir que os professores possam atuar com competência e sensibilidade.

Outro ponto fundamental é a adaptação dos materiais didáticos para que sejam acessíveis aos alunos surdos. O uso de recursos visuais, vídeos em Libras, tecnologias assistivas e atividades que integrem os aspectos culturais da comunidade surda são estratégias que contribuem para uma aprendizagem mais efetiva. A escola deve ser um espaço acolhedor, onde a diversidade linguística e cultural seja respeitada e valorizada, proporcionando aos alunos surdos condições reais de aprendizado e desenvolvimento.

As políticas públicas desempenham um papel decisivo na promoção da Libras na Educação Básica. A existência de legislações específicas, como a Lei nº 10.436/2002, representa um avanço, mas é necessário que haja investimento contínuo na capacitação de profissionais, na contratação de intérpretes de Libras e no desenvolvimento de materiais pedagógicos adequados. Além disso, a fiscalização e o acompanhamento das políticas públicas garantem que as escolas cumpram seu papel inclusivo de forma eficaz e sustentável.

A inclusão da linguagem de sinais também impacta positivamente o ambiente familiar dos alunos surdos. Quando os familiares aprendem Libras, a comunicação dentro de casa melhora significativamente, fortalecendo os laços afetivos e contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. A participação ativa da família no processo educativo é um fator-chave para o sucesso escolar dos alunos surdos, que se sentem apoiados e valorizados em sua identidade.

É importante ressaltar que a educação bilíngue, que combina Libras e português escrito, promove um aprendizado mais completo e eficaz para os alunos surdos. A exposição precoce à Libras permite o desenvolvimento de uma base sólida para a aquisição de outras línguas e habilidades acadêmicas, enquanto o ensino do português escrito amplia suas possibilidades de inserção social e profissional. Esse modelo bilíngue respeita a singularidade da comunidade surda e contribui para a construção de uma cidadania plena.

Contudo, muitos desafios ainda precisam ser enfrentados para que a inclusão da Libras na Educação Básica seja uma realidade em todas as escolas brasileiras. A escassez de profissionais qualificados, o preconceito e a falta de informação sobre a importância da língua de sinais são barreiras que dificultam a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva. É fundamental que haja um esforço conjunto entre governos, escolas, famílias e sociedade civil para superar essas dificuldades.

Outro aspecto relevante é a valorização da cultura surda dentro do ambiente escolar. A linguagem de sinais está intrinsecamente ligada à identidade cultural dessa comunidade, que possui suas próprias tradições, histórias e formas de expressão. Reconhecer e valorizar essa cultura é promover o respeito às diferenças e a diversidade, elementos es-

senciais para a formação de cidadãos conscientes e solidários.

Além disso, a inserção da Libras na Educação Básica prepara os alunos surdos para uma vida adulta mais autônoma e participativa. O conhecimento da língua de sinais e o acesso à educação de qualidade ampliam suas oportunidades no mercado de trabalho, facilitando a inclusão social e profissional. A educação inclusiva, portanto, não apenas beneficia o indivíduo, mas contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os avanços tecnológicos também oferecem novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem da Libras. Ferramentas digitais, aplicativos, plataformas online e vídeos educativos podem ser utilizados para tornar o processo mais dinâmico e acessível. O uso dessas tecnologias facilita o acesso ao conhecimento e estimula a autonomia dos alunos surdos, além de apoiar os professores em sua prática pedagógica.

Para que esses benefícios sejam efetivamente alcançados, é necessário que a Libras seja tratada com a devida importância dentro do sistema educacional. A escola deve garantir a presença de profissionais capacitados, como professores de Libras e intérpretes, além de promover a formação contínua dos demais docentes. A inclusão da linguagem de sinais precisa ser uma prioridade, reconhecida como parte integrante do processo educativo.

O papel dos gestores escolares é igualmente fundamental, pois eles são responsáveis por organizar o ambiente escolar e implementar as políticas de inclusão. A sensibilização e o compromisso desses profissionais com a causa da educação inclusiva são essenciais para que as ações sejam concretizadas de maneira eficaz e sustentável.

Além do ambiente escolar, a sociedade em geral precisa estar consciente da importância da Libras e da inclusão das pessoas surdas. Campanhas de conscientização, eventos culturais e programas educativos podem contribuir para a quebra de preconceitos e para a valorização da diversidade linguística e cultural. A participação ativa da comunidade é necessária para promover uma mudança social que garanta o respeito aos direitos humanos e a inclusão de todos.

Em suma, a linguagem de sinais na Educação Básica é um instrumento poderoso para promover a inclusão, o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade democrática. É um direito que deve ser garantido a todos os alunos surdos, assegurando-lhes o acesso à educação de qualidade e a participação plena na vida escolar e social. O compromisso com a formação dos profissionais, a adaptação dos materiais e o apoio das políticas públicas são essenciais para que essa inclusão seja efetiva.

A valorização da Libras contribui não só para o sucesso escolar dos alunos surdos, mas também para a construção de uma identidade cultural positiva e para o fortalecimento da comunidade surda. Por isso, investir na língua de sinais é investir na educação inclusiva, na cidadania e na diversidade cultural, elementos imprescindíveis para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária.

A discussão sobre a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Educação Básica deve ser compreendida à luz dos princípios da inclusão, da equidade e da diversidade. A Libras, reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão da comunidade surda por meio da Lei nº 10.436/2002, tornou-se essencial para garantir o direito à educação de qualidade às pessoas surdas. No contexto educacional, sua adoção vai além de uma exigência legal; representa um instrumento de cidadania e de respeito à singularidade linguística e cultural.

A escola é um espaço fundamental de socialização e de construção de identidade. Para os alunos surdos, o acesso à Libras desde os primeiros anos escolares é decisivo para seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. O ingresso precoce em um ambiente educacional bilíngue — onde a Libras seja valorizada e utilizada como primeira língua — possibilita que esses alunos construam seu repertório linguístico e desenvolvam competências essenciais para sua formação acadêmica e pessoal. Sem o domínio de uma língua natural, como é o caso da Libras para a pessoa surda, ocorre uma série de prejuízos comunicacionais que afetam diretamente o aprendizado e a autoestima.

Entretanto, o cenário educacional brasileiro ainda enfrenta muitas barreiras para efeti-

var a inclusão plena dos estudantes surdos. A ausência de professores proficientes em Libras, a carência de intérpretes nas salas de aula e a falta de materiais pedagógicos acessíveis são alguns dos desafios recorrentes. Muitas instituições ainda não compreendem a Libras como uma ferramenta pedagógica essencial e a tratam apenas como um recurso auxiliar, o que fragiliza a proposta de inclusão e fere o princípio da equidade.

Para transformar essa realidade, é indispensável o investimento em políticas públicas que contemplem a formação inicial e continuada de professores bilíngues, especializados em educação de surdos. É necessário também ampliar a oferta de cursos de Libras para docentes e demais profissionais da educação, de modo que todos possam compreender e se comunicar com seus alunos surdos de maneira eficaz. A formação dos professores precisa estar alinhada às diretrizes de uma pedagogia inclusiva, que considere a diferença não como um obstáculo, mas como uma possibilidade de enriquecimento do processo educativo.

Outro aspecto que merece atenção é a produção e distribuição de materiais didáticos em Libras, que respeitem as particularidades linguísticas dos alunos surdos e facilitem sua aprendizagem. Isso inclui livros adaptados, vídeos legendados e sinalizados, jogos educativos visuais e tecnologias assistivas que favoreçam a autonomia dos estudantes. Esses recursos devem estar integrados às práticas pedagógicas e não apenas serem usados como elementos complementares ou substitutivos.

A presença de intérpretes de Libras nas escolas é fundamental, especialmente nas instituições em que os professores ainda não são fluentes na língua de sinais. Esses profissionais atuam como mediadores entre o aluno surdo, seus colegas ouvintes e os professores, garantindo que a comunicação seja clara e acessível. No entanto, é importante ressaltar que o intérprete não substitui o professor bilíngue. O ideal é que existam ambos: o professor com fluência em Libras e o intérprete, quando necessário, para que o aluno tenha um suporte linguístico completo.

Além do trabalho pedagógico dentro da sala de aula, é essencial que a escola promova ações de sensibilização e formação com toda a comunidade escolar. Envolver os estudantes ouvintes, os funcionários e as famílias no aprendizado da Libras e na valorização da cultura surda é uma estratégia poderosa para fortalecer os laços sociais e combater o preconceito. O respeito à diversidade deve ser um valor cultivado diariamente, e a escola tem papel central na construção dessa consciência coletiva.

É importante lembrar que a Libras não deve ser tratada como uma disciplina isolada, mas sim como um elemento transversal que permeia todas as áreas do conhecimento. A linguagem é uma ferramenta de acesso ao mundo e ao saber, e a negação de um meio de comunicação eficaz equivale à negação do direito à educação. Por isso, a Libras precisa estar presente não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas também em matemática, ciências, história, arte e demais disciplinas, com estratégias adaptadas que garantam a compreensão dos conteúdos.

Nesse processo, o envolvimento da família também é determinante. Quando os pais e responsáveis se dispõem a aprender Libras e a se comunicar efetivamente com seus filhos surdos, o desenvolvimento emocional e social da criança é significativamente ampliado. A escola deve atuar como parceira nesse sentido, oferecendo cursos, rodas de conversa e atividades que incentivem a integração e o diálogo familiar

A tecnologia é mais uma aliada no fortalecimento da presença da Libras na educação. Hoje, existem diversos aplicativos, jogos, plataformas e vídeos educativos que facilitam o aprendizado da língua de sinais tanto para surdos quanto para ouvintes. Essas ferramentas tornam o processo mais atrativo, interativo e acessível, especialmente em tempos de avanço do ensino híbrido e remoto. Cabe aos educadores explorar esses recursos de maneira criativa e crítica, promovendo uma educação mais conectada com as realidades dos estudantes

É preciso destacar também o papel das universidades e dos centros de formação de professores na consolidação de uma prática educativa inclusiva. A inserção da Libras nos currículos dos cursos de licenciatura é uma conquista importante, mas ainda há um longo caminho para que ela seja tratada com a

devida profundidade e qualidade. O ensino da Libras precisa ser mais que uma formalidade curricular: deve ser um compromisso pedagógico com a transformação social e a garantia de direitos.

A Libras é, portanto, muito mais do que uma língua. Ela é um símbolo de resistência, de cultura e de identidade para a comunidade surda. Ao integrá-la à Educação Básica, estamos não apenas cumprindo uma obrigação legal, mas promovendo justiça social, equidade e valorização das diferenças. A presença da Libras nas escolas contribui para uma nova forma de olhar o outro — não como alguém com limitações, mas como alguém com um modo diferente e legítimo de ser e de aprender.

Diante disso, conclui-se que a inclusão da linguagem de sinais na Educação Básica é uma medida urgente e necessária. Requer esforços intersetoriais, compromisso político, investimento financeiro e, sobretudo, uma mudança de mentalidade. Precisamos de escolas que acolham, respeitem e valorizem a diferença como parte constitutiva do processo educacional. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho reforçam a importância fundamental da inclusão da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) na Educação Básica, como um direito garantido por lei e um instrumento essencial para a promoção da igualdade e da acessibilidade no ambiente escolar. A Libras não deve ser vista apenas como um recurso de comunicação, mas como um componente indispensável para assegurar o desenvolvimento pleno dos estudantes surdos, possibilitando-lhes a participação efetiva em todas as etapas do processo educacional.

Este estudo evidenciou que a presença da Libras nas escolas vai muito além da simples transmissão de conhecimento; ela é um meio de fortalecer a identidade cultural da comunidade surda, respeitar a diversidade linguística e

social, e contribuir para a formação de cidadãos conscientes e inclusivos. A educação bilíngue, que contempla tanto a Libras quanto o português escrito, se configura como o modelo pedagógico mais adequado para garantir que os alunos surdos possam desenvolver todas as suas potencialidades, superando barreiras e limitações impostas pela exclusão histórica.

Foi possível identificar que, apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas existentes, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para que a Libras seja efetivamente incorporada em todas as escolas brasileiras. A falta de professores capacitados, a escassez de materiais didáticos adequados e a ausência de intérpretes especializados são obstáculos que comprometem a qualidade da educação oferecida aos estudantes surdos. Portanto, investir na formação continuada dos profissionais da educação é uma necessidade urgente para garantir uma prática pedagógica inclusiva e de qualidade.

Além disso, a sensibilização da comunidade escolar e da sociedade em geral é um fator determinante para o sucesso da inclusão. O preconceito, o desconhecimento e a resistência cultural ainda são barreiras significativas que dificultam o reconhecimento da Libras como uma língua legítima e a valorização da cultura surda. Promover campanhas educativas e espaços de diálogo pode contribuir para desconstruir essas barreiras, promovendo uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

Outro aspecto relevante que merece destaque é o papel da família no processo educativo dos alunos surdos. Quando os familiares se envolvem no aprendizado da Libras, a comunicação em casa melhora, fortalecendo os vínculos afetivos e oferecendo suporte essencial para o desenvolvimento integral da criança. A escola, por sua vez, deve incentivar essa participação, criando canais de comunicação e formação para os familiares, ampliando assim a rede de apoio ao aluno.

O uso de tecnologias assistivas e recursos multimídia também foi apontado como um facilitador importante para o ensino da Libras na Educação Básica. Ferramentas digitais, aplicativos e plataformas interativas ampliam o acesso ao conhecimento e tornam o aprendizado mais dinâmico e atrativo. Investir nessas tecnologias é investir na autonomia e na motivação dos alunos, além de apoiar os professores na adaptação de

suas metodologias.

Cabe ainda ressaltar que a inclusão da Libras na Educação Básica não beneficia exclusivamente os alunos surdos. O ensino da língua de sinais para alunos ouvintes promove a inclusão social e a quebra de preconceitos, ampliando o entendimento sobre a diversidade e estimulando valores como empatia, solidariedade e respeito. Isso contribui para a formação de uma comunidade escolar mais harmoniosa e preparada para conviver com as diferenças.

As políticas públicas devem ser fortalecidas e fiscalizadas para garantir que as escolas cumpram a obrigatoriedade do ensino de Libras, proporcionando condições adequadas de infraestrutura, recursos humanos e materiais pedagógicos. O compromisso dos gestores públicos e escolares é fundamental para transformar a legislação em práticas concretas que impactem positivamente a vida dos alunos surdos.

A valorização da Libras na Educação Básica representa, portanto, um avanço significativo na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Ela assegura o direito de acesso à educação de qualidade, respeitando as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos. Esse reconhecimento contribui para a promoção da cidadania e para a garantia de oportunidades iguais para todos.

Em síntese, este trabalho reforça que a linguagem de sinais é um componente indispensável para a educação inclusiva e que sua efetiva implementação requer esforços conjuntos entre governo, escolas, professores, famílias e sociedade civil. Investir na Libras é investir no futuro de milhares de crianças e jovens, garantindo-lhes o direito fundamental à educação, à comunicação e à participação plena na vida social.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar a reflexão sobre a importância da Libras na Educação Básica e que sirva como um incentivo para a implementação de políticas e práticas pedagógicas que promovam a inclusão verdadeira e efetiva. A construção de uma escola inclusiva é um processo contínuo que exige comprometimento, planejamento e, sobretudo, respeito às diferenças e à diversidade cultural.

REFERENCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.

SÁ, Nídia Nacif de. Inclusão de alunos surdos: desafios para a prática pedagógica. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Maíra Fernandes. Educação de surdos e Libras: uma proposta de inclusão escolar. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2020.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Por uma gramática de Libras. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

RESUMO
A Educação Alimentar é muito mais do que apenas fornecer informações sobre nutrição e dietas saudáveis. Ela representa um direito fundamental de todos os indivíduos, garantindo o acesso a conhecimentos que promovam escolhas alimentares conscientes e saudáveis. Ao entender a importância da alimentação equilibrada, as pessoas podem não apenas melhorar sua qualidade de vida, mas também prevenir uma série de doenças relacionadas à má nutrição. É por meio da Educação Alimentar que se aprende a valorizar não apenas a quantidade, mas também a qualidade dos alimentos que consumimos, levando em consideração questões como sustentabilidade, sazonalidade e origem dos alimentos. Promover a Educação Alimentar como um direito é assegurar que todos tenham acesso a informações que possam transformar suas vidas e de suas comunidades. É empoderar indivíduos para fazerem escolhas conscientes, respeitando não apenas seus corpos, mas também o meio ambiente e a cultura alimentar local. Portanto, investir na Educação Alimentar como um direito é investir no bem-estar e na saúde de toda a sociedade, construindo um futuro mais sustentável e equitativo para as gerações presentes e futuras. O desenvolvimento de políticas sociais de transferência de renda articuladas com os setores de educação e saúde conseguiu interferir na reprodução intergeracional da pobreza, incentivando a escolarização e melhorando a nutrição infantil.
Palavras-chave: Educação Alimentar; Nutrição Infantil; Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A preocupação política nos países latino-americanos com os problemas de desnutrição se manifesta no desenvolvimento de políticas e programas alimentares e em estratégias educacionais que buscam modificar a prevalência de dois polos fundamentais da questão: obesidade e sobrepeso, por um lado, e desnutrição, por outro. Essa dupla carga de desnutrição ao longo da vida afeta indivíduos, famílias e povos (Organização Mundial da Saúde (OMS), 2017) no presente e no futuro, dado o desenvolvimento dessas prevalências na população infantil, cuja situação nutricional na América Latina é premente.

Melhorar o escopo da educação formal é uma das estratégias recomendadas para abordar as causas e determinantes da desnutrição (OMS, 2017). O alcance de níveis mais elevados de escolaridade na população é benéfico em termos de cuidado e promoção da saúde, favorecendo a apropriação de diretrizes de autocuidado e o desenvolvimento de trajetórias sociais, educacionais e laborais em melhores condições. Dados sobre a relação entre gravidez na adolescência, escolaridade e nutrição/nutrição mostram o impacto que a escolarização tem na saúde atual e futura de mães e filhos: quanto mais escolaridade, melhores práticas de cuidados infantis serão encontradas, bem como menor a probabilidade de baixa estatura (BLACK ET AL., 2013).

A desnutrição é uma preocupação generalizada em todos os países da região que implementam políticas nacionais de educação alimentar abrangentes ou focadas e que produzem dados que revelam o problema da obesidade e do sobrepeso na população infantil. Outras pesquisas na região, como a Pesquisa de Orçamentos Familiares realizada no Brasil, fornecem informações sobre os usos das famílias para o fornecimento de alimentos e compreendem o desenvolvimento de programas como o Bolsa Família que melhorou a disponibilidade de recursos para grupos sociais de baixa renda, aumentando "os gastos com aves e ovos, aves e ovos, aves e ovos". leguminosas e verduras, cereais, leguminosas e oleaginosas, farinhas, amidos e massas, tubérculos e raízes" (NOGUEIRA-FERRARIO, 2014, p. 166). Segundo os autores, essa política melhorou a relação com o sistema educacional ao aumentar os gastos com livros escolares.

Essas estratégias mostram um efeito positivo na provisão de recursos alimentares e

no apoio à escolarização de crianças e adolescentes: a escola é uma instância fundamental para o desenvolvimento integral da população infanto-juvenil, embora faltem revisões sistemáticas das ações implementadas nas escolas para conhecer os limites e potencialidades das estratégias de educação nutricional e provisão de alimentos que as envolvem. Essas revisões são necessárias para que a contribuição da pesquisa facilite uma ponte entre a produção de conhecimento vinculada a três campos específicos: a situação alimentar e nutricional de crianças e adolescentes na escola, as políticas que buscam enfrentar os respectivos problemas e as estratégias pedagógicas sobre os problemas implantadas pelas escolas.

A oferta de alimentação escolar vem se desenvolvendo em diferentes países desde pelo menos meados do século XX, embora tenha se expandido fortemente no final do mesmo século. Baseia-se em estratégias que buscam atingir a maioria da população infantil para garantir o fornecimento de alimentos e refeições uma ou duas vezes ao dia, por meio da cantina escolar. A alimentação na escola é marcada por uma desigualdade pronunciada.

Em alguns países como Brasil, Argentina ou Colômbia, estão sendo desenvolvidas estratégias pedagógicas específicas que incluem educação alimentar e nutricional que busca promover hábitos alimentares que tendam a uma maior integralidade, diversidade e acesso a uma dieta saudável. Para tanto, é necessário repensar a forma como os atores escolares se relacionam com os saberes das famílias e com os seus próprios, para sua integração na dinâmica do cotidiano escolar.

A ESCOLA E ALIMENTAÇÃO: CAUSA, CONDIÇÃO E CONTEXTO ENTRE ULTRAPROCESSADOS E ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

A pesquisa sobre desnutrição e educação coloca a escola como parte do problema e da solução. A pesquisa se posiciona em uma preocupação com a desnutrição e no âmbito de uma visão multicausal da mesma. Na escola, aprendem-se conhecimentos e estilos de vida, modos de agir e proceder, valorizar e organizar o cotidiano. É também um espaço onde esses modos e hierarquias são reproduzidos e disputados. A infraestrutura escolar e seus serviços também influenciam a relação com a alimentação e seu ambiente, com a influência negativa dos quiosques/cantinas escolares em termos de seus alimentos e bebidas não nutritivos, açucarados e ultraprocessados.

A pesquisa sobre alimentação escolar explica uma transformação nas famílias e em sua relação com a alimentação e suas condições (RESTREPO & MAYA, 2005). As práticas alimentares de crianças e adolescentes são estruturadas de acordo com uma certa relação entre a escola, as famílias e a indústria de alimentos com seu aparato publicitário. Como dizem Bustos et al. (2017), as políticas que previnem a obesidade e o sobrepeso em crianças em idade escolar devem poder fazer parte de "regulamentações mais amplas sobre preços, disseminação, comercialização e distribuição de alimentos que impactam a saúde presente e futura" (p.22). Há algumas décadas, a estruturação dos horários de alimentação vem passando por transformações ligadas a mudanças nas estratégias de subsistência doméstica e alterações nos padrões de trabalho da população adulta, que alteram rituais e condições alimentares. É preciso ampliar a visão dos processos educativos para além da escola e dos sistemas educacionais, embora sem nos desvincularmos completamente deles. A transmissão de sistemas de pensamento envolve a alimentação e o comer, problematizando visões sobre a experiência escolar delimitada da vida de crianças e adolescentes. Nesse caso, além disso, viu-se que as famílias incorporam em suas dietas alimentos industrializados e não apenas aqueles cultivados por elas mesmas: a chegada dos alimentos industrializados ocorre por meio do mercado e do Estado com seu abastecimento de alimentos. Essa abordagem constitui uma contribuição crucial para a análise dos programas de alimentação escolar quando eles não contemplam o que significa comer e aprender a comer e produzir alimentos em cada contexto.

As preferências são limitadas ou possibilitadas pela disponibilidade de alimentos na escola (locais para comprar e o tipo de regulamentação que está ou não em vigor sobre os alimentos que vendem), a capacidade econômica de arcar com esse custo, serviços

de alimentação escolar, entre outros.
Identifica-se que os recessos são espaços de aprendizagem, nos quais os hábitos alimentares e os conhecimentos são adquiridos entre pares e/ou fora do que está estabelecido nos referenciais curriculares, como apontamos acima. A abordagem etnográfica e a perspectiva de gênero permitem identificar como as meninas consomem mais bebidas e alimentos no recreio do que os meninos, diferença que diminui à medida que a idade escolar aumenta. Os jogos são de gênero e respondem a certas expectativas sobre o movimento: as meninas jogam jogos mais calmos e podem comer mais, enquanto as brincadeiras dos meninos são marcadas por intensa atividade e movimento, comendo menos ou gastando menos tempo com isso. Alimentação, movimento e exercício são peças-chave para identificar problemas no estado nutricional das crianças, sua abordagem e também pesquisas.
Os serviços de alimentação escolar são considerados estratégias para fortalecer o desenvolvimento das crianças ou para prevenir a evasão escolar. Em outras palavras, os serviços de alimentação são concebidos como uma estratégia socioalimentar e escolar-educacional, visando evitar o abandono por motivos relacionados ao fornecimento de alimentos em casa, ao trabalho infantil ou à sobrecarga de tarefas de cuidado em crianças devido à carga de trabalho dos adultos. Ao mesmo tempo, a política de alimentação escolar busca garantir o desenvolvimento orgânico das crianças nas melhores condições, fornecendo uma base alimentar que compense as desigualdades sociais em torno da renda econômica.

ENQUADRAMENTOS TEÓRICOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A produção de conhecimento sobre alimentação escolar na região vem aumentando e se diversificando, atendendo à abordagem do problema a partir de diversos campos de estudo, como estudos nutricionais e de saúde pública, avaliação de políticas sociais e educacionais, e mais estudos antropológicos com ênfase qualitativa que visam estudar que tipo de relações sociais são geradas nas escolas em situação de alimentação e processos de ensino e aprendizagem sobre este tema.
A pesquisa é desenvolvida sob um quadro de estudos voltados para nutrição e alimentação no contexto escolar, mas enfoca a temática de diferentes disciplinas - como estudos sobre saúde pública e educação alimentar e nutricional, percepções e representações sobre alimentação, avaliação de políticas públicas, estudos qualitativos e etnográficos sobre o cotidiano escolar, entre outros-. As categorias utilizadas falam sobre disponibilidade, consumo e percepções sobre alimentos, padrões de consumo, representações sociais sobre alimentação na escola, estilos de vida e hábitos saudáveis, habilidades cognitivas e sociais, nutrição e estado nutricional, escola como ambiente, educação alimentar oculta, satisfação com os serviços de alimentação escolar, modos de aprendizagem na comunidade, comportamento e práticas alimentares, etc.
Algumas variáveis ou condicionantes estruturais são utilizadas na pesquisa, como a idade dos alunos, a área de implantação da escola (rural/urbana), a renda econômica e o capital educacional dos domicílios, a presença ou ausência de cantinas, a perspectiva de gênero para analisar a experiência dos alunos na sociabilidade e alimentação na escola, entre outros.
Da mesma forma, também são desenvolvidas estratégias de pesquisa-ação e estudos quase-experimentais, onde, a partir de diferentes posições epistemológicas, são implantadas intervenções socioeducativas com produção sistemática de conhecimento sobre as mesmas. Nesse conjunto heterogêneo, são utilizadas diferentes técnicas, que vão desde a mensuração nutricional, a elaboração de questionários em inquéritos, o uso de recordatórios de 24 horas, o levantamento do consumo calórico e de nutrientes nos alimentos cadastrados, a realização de entrevistas com atores escolares (incluindo famílias), a observação etnográfica nos recessos escolares, entre outras.
Esse campo temático de estudos goza de uma poderosa heterogeneidade para dar conta de diferentes dimensões, embora não tenha sido encontrado tanto diálogo entre perspectivas. Identificamos um conjunto de trabalhos no campo das ciências da saúde

(Nutrição, sobretudo) que circulam em periódicos dessa grande área disciplinar. Enquanto isso, os estudos mais voltados para as políticas alimentares e a abordagem pedagógica qualitativa da escola circulam em periódicos de ciências sociais ou de educação, destacando a ausência de discussões propriamente pedagógicas sobre a educação alimentar nas escolas.

A pesquisa sobre alimentação escolar/escolar a partir de uma perspectiva preocupada com a desigualdade se manifesta na abordagem de estratégias de provisão de alimentos que buscam garantir pisos alimentares básicos e universais (que devem ser saudáveis) na população infantil como um todo. A perda de renda familiar tem impacto na capacidade dos grupos familiares de lidar com o consumo de alimentos, e a escola atua como um trampolim quando garante serviços de alimentação. Além de analisar o nível de renda familiar e seu impacto na alimentação, é necessário compreender as relações e redes dos grupos familiares para lidar com essas situações.

Da mesma forma, é necessário problematizar e aprofundar o conhecimento sobre as práticas alimentares das famílias de acordo com seus níveis de renda, posições de classe e as relações e demandas que estabelecem nas escolas e vice-versa. No segundo, são necessários estudos que abordem como as escolas questionam a nutrição familiar, se é que questionam. Em relação ao primeiro, há evidências convergentes de que quanto menor a possibilidade econômica, a tendência nos setores populares é aumentar o consumo de alimentos ultraprocessados e mais baratos e que isso é ensinado e aprendido desde cedo. Em crianças e adolescentes de famílias de melhor renda, observam-se práticas de desprezo pela alimentação escolar quando há cantinas em escolas particulares. Mesmo em escolas onde o nível educacional dos pais é mais alto, não há melhor nutrição para as crianças.

Embora os programas de educação alimentar sejam mais eficazes quando envolvem famílias e não apenas crianças, a caracterização sociocultural das famílias e suas relações heterogêneas com as escolas devem ser levadas em consideração no desenvolvimento de estratégias de educação alimentar e no estudo das mesmas. Há uma relação poderosa a ser construída entre escola e identidade cultural por meio do ensino de alimentos, o que implica coletivização e estratégias de grupo. A literatura sugere que a relação entre escolas, famílias e atores comunitários é necessária, mas a relação em termos de disputas, tensões e conflitos não aparece necessariamente nos estudos ou nas estratégias de educação e provisão de alimentos analisadas.

Por outro lado, a forte abordagem prescritiva, que busca modificar comportamentos ou corrigir diretamente os hábitos de consumo apresenta contrastes. Estes priorizam o papel dos professores em sua capacidade de modificar o comportamento dos alunos. Outros estudos identificam a capacidade dos alunos de conhecer e priorizar os alimentos. Ponderando essa relação pedagógica, o desafio emerge em sua articulação, especialmente no desmantelamento de pressupostos mecanicistas de modificação de comportamento baseados apenas na informação que é adquirida como um bem que é incorporado. Isso implica também uma certa magia pedagógica, onde se espera modificar comportamentos por meio de espaços específicos e limitados, em vez de implantar programas sistemáticos incorporados ao ensino regular e a todos os espaços-tempos escolares, incluindo cantinas e playgrounds. Há necessidade de abordagens mais ecológicas e abrangentes para aprender sobre alimentos – como talvez seja implantado na perspectiva aimará da união da vida e da aprendizagem – onde as famílias, a indústria com sua máquina de publicidade e a mídia são consideradas atores-chave nessas aprendizagens e são problematizadas como tal. As famílias podem saber quais alimentos são saudáveis e quais não são, mas ao escolher alimentos para seus filhos, aparecem critérios de conveniência, preço, entre outros (PIAGGIO ET AL., 2011). As modificações não podem ser baseadas apenas em meras informações, descontextualizando-as dos processos e atores culturais próximos (famílias, comunidade, pares) e globais (indústrias, políticas públicas).

As Escolas têm como objetivo desenvolver uma metodologia para disseminar conhecimento sobre sistemas alimentares que me-

lhorem a produção de alimentos. Para que a agenda política se afaste dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que propõem acabar com a pobreza, alcançar a fome zero e garantir educação de qualidade para todas as pessoas até 2030, é necessário que tanto as políticas quanto a pesquisa abordem conjuntamente a educação alimentar, a segurança alimentar e a soberania alimentar. como estratégias comunitárias sistêmicas para melhorar as condições, recursos e conhecimentos de crianças e adolescentes na escola da região. Por fim, aponta-se a necessidade de aumentar o conhecimento sobre alimentação na escola a partir de uma perspectiva de gênero e aprendizagem entre pares.

No ambiente educacional, o conhecimento teórico e prático relacionado à saúde e enfermidade foi moldado conforme a ideologia predominante em cada era, e as discussões sobre saúde eram fundamentadas nos princípios teóricos do momento. A biologia desempenha um papel crucial na exploração da existência humana e animal, guiando-nos na busca por uma nutrição apropriada desde a infância.

A alimentação, permeada por sentimentos e percepções, surge como uma interação social na qual os alimentos representam significados psicológicos fortes, moldados individualmente por cada pessoa através de sua relação singular com os alimentos a serem consumidos. Essas experiências começam desde o nascimento, com a amamentação, e continuam com as interações diárias com os alimentos, sendo influenciadas constantemente pela maneira como são apresentados.

De acordo com a Organização Pan-americana da Saúde - OPAS (1995), a promoção da saúde nas escolas é baseada em uma visão abrangente e interdisciplinar do ser humano, considerando as pessoas em seus contextos familiares, comunitários, sociais e ambientais. Portanto, as iniciativas de promoção da saúde visam capacitar os indivíduos com conhecimentos, habilidades e competências para cuidar da própria saúde e prevenir comportamentos de risco em todas as oportunidades educacionais, além de estimular uma reflexão sobre os valores, comportamentos, condições sociais e estilos de vida dos sujeitos envolvidos.

Apesar disso, essa abordagem nem sempre esteve presente nas práticas pedagógicas adotadas nas instituições de ensino. Antes de 1996, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 5692, a saúde era tratada nos currículos escolares sob o título de Programas de Saúde, sem ser integrada como disciplina curricular, mas como uma atividade a ser realizada de forma prática e contínua.

Com a nova LDBEN 9394 e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a saúde no âmbito educacional passou a ser considerada um tema transversal, enfatizando a importância de uma ação integrada e intencional entre os campos da educação e da saúde, baseando-se nos princípios de formação de consciência crítica e engajamento social.

Em concordância com essa perspectiva, em 1998, o Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Políticas de Saúde, estabeleceu o Projeto Promoção da Saúde, com o objetivo de formular e implementar uma política nacional de promoção da saúde. Para a execução de seu plano de ação, foram delineadas as seguintes áreas de atuação: Promoção da Saúde Familiar e Comunitária, Promoção de Ações contra a violência, Capacitação de Recursos Humanos para a promoção da saúde, Escola Promotora da Saúde, Ambientes Saudáveis e Comunicação e Mobilização Social.

Os ambientes educacionais não são simplesmente locais onde os alunos aprendem, mas desempenham um papel crucial na construção de conhecimento e identidades/subjetividades - incorporando valores, crenças e tradições específicas. Com um foco crescente nos desafios da doença e da saúde mental, estamos nos movendo em direção a uma nova era em que o conceito de saúde não é apenas mais abrangente, mas fundamentalmente diferente.

A saúde está sendo redefinida não apenas pela ausência de doença ou sintomas, mas por características distintas que se relacionam não apenas com a condição biológica, mas também com a condição subjetiva e historicamente determinada do ser humano. Dentro dessa visão, adotamos a definição de saúde proposta por Gonzáles (1993, p. 3), que afirma: “a saúde é um processo

qualitativo que engloba o funcionamento integral do organismo, integrando de forma sistêmica o físico e o mental, formando uma unidade em que a influência de um afeta necessariamente o outro".

Além disso, a saúde, concebida dessa maneira, é influenciada, entre outros fatores, pelo desenvolvimento de recursos subjetivos no indivíduo que possibilitam uma interação adequada com o contexto social em que está inserido, lidando com as contradições e conflitos diários. A saúde também é determinada por um estilo de vida saudável, que, em sua complexidade e especificidade, depende em grande parte dos recursos internos do indivíduo, os quais ele assume por fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecer uma rotina de alimentação saudável não deve ser uma preocupação exclusiva na idade adulta. Desde os primeiros anos de vida, as crianças podem ser encorajadas a experimentar alimentos funcionais, e nesse contexto, as escolas desempenham um papel crucial ao lado das famílias para facilitar esse processo.

As instituições educacionais atuam como locais de absorção e disseminação de conhecimentos e valores, promovendo a saúde através de práticas que valorizem as diversas culturas. A disciplina de biologia desempenha um papel fundamental na promoção da saúde, pois ao compreendermos o funcionamento do nosso organismo, especialmente o sistema digestivo, podemos adotar hábitos mais saudáveis.

É essencial incentivar a prática de hábitos saudáveis desde a primeira infância, e as escolas que lidam com crianças nessa fase devem desenvolver estratégias que estimulem o consumo de alimentos saudáveis, por meio de atividades que promovam uma alimentação equilibrada.

Uma alimentação saudável não apenas contribui para o conhecimento dos educandos, mas também possibilita uma melhor qualidade de vida. As ações pedagógicas, além de fornecerem conhecimento sobre a importância da nutrição, influenciam na adoção de hábitos alimentares saudáveis no dia a dia dos alunos.

Através de projetos que abordam o tema da Alimentação Saudável, é possível desenvolver a autonomia das crianças para cuidar da sua higiene pessoal, refletindo sobre suas escolhas diárias em relação à saúde, incluindo o cuidado e a preservação do meio ambiente e da higiene pessoal.

A escola desempenha um papel crucial na formação dos hábitos alimentares de seus alunos. Uma alimentação adequada é essencial para a saúde e o desenvolvimento adequado das crianças e adolescentes, influenciando não só no aprendizado e na concentração, mas também no prazer de estudar. Portanto, é de extrema importância desenvolver métodos que promovam a educação alimentar no ambiente escolar.

A alimentação das crianças reflete em parte suas rotinas e seu dia a dia. Dentro da sala de aula, os professores lidam com diversas realidades e precisam integrar, gerenciar e, por vezes, mediar conflitos, como no caso de crianças com intolerâncias alimentares e outras questões relacionadas à alimentação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLACK, R., VICTORA, C., WALKER, S., BHUTTA, Z., CHRISTIAN, P., ONIS, M., EZZATI, M., GRANTHAM, S., KATZ, J., MARTORELL, R., & UAUY, R. (2013). Desnutrição e excesso de peso materno-infantil em países de baixa e média renda. (Desnutrição materno-infantil e excesso de peso em países de baixa e média renda). Lanceta, 382, 427-451. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(13)60937-X . Acesso em 20 jul.2025.

BRASIL. IEC/FIOCRUZ. Promoção da saúde. Declaração de Alma-Ata. Carta de Ottawa. Declaração de Adelaide. Declaração de Sundsvall. Declaração de Santafé de Bogotá. Declaração de Jacarta. Rede de Megapaíses. Declaração do México. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1997a.

NOGUEIRA-FERRARIO, M. (2014). Os efeitos do programa Bolsa Família sobre o consumo das famílias. Revisão da CEPAL, 112, 151-167.

Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36648/RVE112NogueiraFerrario_es.pdf?sequence=1. Acesso em 27 jul. 2025.
Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). (2018). Promoção da saúde na escola. Como construir uma escola promotora de saúde? Disponível em: https://iris.paho.org/handle/10665.2/49146. Acesso em 27 jul.2025.
PIAGGIO, L., CONCILIO, C., ROLÓN, M., MACEDRA, G., & DUPRAZ, S. (2011). Alimentação infantil no ambiente escolar: entre playgrounds, salas de aula e cantinas. Salud Colectiva, 7(2), 199-213. Disponível em: https://doi.org/10.18294/sc.2011.380. Acesso em 25 jul.2025.
RESTREPO, M. & MAYA, M. (2005). A família e seu papel na formação de hábitos alimentares em escolares. Uma abordagem da vida cotidiana. Boletín Antropología Universidad de Antioquia, 19(36), 127-148. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55703606. Acesso em 20 jul.2025.

RESUMO
A educação inclusiva representa um dos maiores desafios e avanços do sistema educacional contemporâneo, exigindo uma formação docente pautada na diversidade, na equidade e no respeito às diferenças. O presente artigo tem como objetivo discutir a formação de professores para práticas pedagógicas inclusivas, destacando aspectos legais, teóricos e metodológicos que fundamentam essa prática. O estudo aborda o histórico da educação inclusiva, os marcos legais, as dificuldades enfrentadas pelos docentes e as possibilidades de inovação na prática pedagógica. A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como Mantoan (2006; 2015), Freire (1996), Mittler (2003), Glat (2007) e Stainback. (1999) Os resultados apontam para a necessidade de investir em formação inicial e continuada, bem como na implementação de estratégias pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. Conclui-se que a formação docente é elemento central para a consolidação de uma escola inclusiva e democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Formação docente. Práticas pedagógicas. Diversidade.

ABSTRACT
Inclusive education represents one of the greatest challenges and advances in the contemporary education system, requiring teacher training based on diversity, equity, and respect for differences. This article discusses teacher training for inclusive pedagogical practices, highlighting the legal, theoretical, and methodological aspects that underpin this practice. The study addresses the history of inclusive education, its legal frameworks, the difficulties faced by teachers, and the possibilities for innovation in pedagogical practice. The methodology consists of bibliographical research based on authors such as Mantoan, Freire, Mittler, Glat, and Stainback. The results point to the need to invest in initial and continuing education, as well as in the implementation of pedagogical strategies that guarantee access, retention, and learning for all students. It is concluded that teacher training is a central element in consolidating an inclusive and democratic school.

KEYWORDS: Inclusive education. Teacher training. Pedagogical practices. Diversity.

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional tem se constituído como uma das pautas centrais das políticas públicas e dos debates acadêmicos nas últimas décadas, especialmente a partir da segunda metade do século XX, quando a educação passou a ser reconhecida não apenas como um serviço, mas como um direito humano universal. Essa mudança de paradigma está associada ao fortalecimento dos princípios de equidade, justiça social e respeito às diferenças, os quais ganharam destaque em documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Tais marcos influenciaram diretamente a elaboração de políticas nacionais em diversos países, incluindo o Brasil.

No cenário brasileiro, a Constituição Federal de 1988 consolidou o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirmaram a obrigatoriedade da escola em garantir a todos os estudantes o direito à educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, sociais ou culturais. Tais dispositivos legais representam avanços importantes, mas ainda enfrentam desafios em sua efetivação no cotidiano escolar.

A implementação da educação inclusiva depende, em grande medida, da formação

docente, uma vez que é o professor quem organiza o processo de ensino-aprendizagem e lida diretamente com as demandas da diversidade em sala de aula. Como destaca Mantoan (2015), a inclusão não pode ser reduzida à mera presença física do aluno na escola, mas exige transformações pedagógicas, curriculares e atitudinais, demandando que o professor esteja preparado para acolher e valorizar as diferenças. Nesse mesmo sentido, Freire (1996) aponta que o ato educativo é também um ato político, exigindo do docente consciência crítica, sensibilidade e compromisso ético com a construção de uma escola democrática.

Assim, este artigo busca refletir sobre a formação de professores para práticas inclusivas, considerando três eixos fundamentais: (a) a fundamentação legal e histórica da inclusão, que permite compreender os caminhos percorridos até a consolidação desse paradigma; (b) os desafios da formação docente na contemporaneidade, diante da necessidade de preparar o professor para lidar com a diversidade; e (c) as estratégias pedagógicas inclusivas, que possibilitam a construção de práticas efetivas de ensino e aprendizagem.

O problema de pesquisa que orienta este estudo é: de que maneira a formação docente contribui para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas?

O objetivo geral é analisar a importância da formação de professores para a promoção de práticas inclusivas. Como objetivos específicos, destacam-se:

a) discutir os fundamentos históricos e legais da inclusão;

b) analisar os desafios da formação docente na contemporaneidade;

c) apresentar estratégias pedagógicas voltadas à prática inclusiva.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é fruto de um longo processo histórico de transformações sociais, culturais e políticas que visam superar modelos educacionais excludentes e segregacionistas. Durante séculos, prevaleceu a ideia de que alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas deveriam ser separados do ensino regular, sendo encaminhados a instituições especializadas ou a classes especiais. Esse modelo, embora tenha representado avanços em determinados contextos, reforçava uma lógica de segregação e de desigualdade, uma vez que não assegurava a convivência com os demais colegas e nem garantia igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem (GLAT; BLANCO, 2007).

Até meados do século XX, a concepção dominante era a da integração escolar, que consistia em adaptar o aluno com deficiência aos modelos escolares já existentes. Nesse paradigma, cabia ao estudante se adequar às exigências da escola, sem que houvesse mudanças significativas na organização curricular, nos métodos de ensino ou na postura docente. Como observa Mantoan (2006), a integração representava um avanço frente à exclusão total, mas ainda mantinha barreiras à plena participação dos estudantes, pois não questionava a estrutura rígida do sistema escolar.

A mudança de paradigma em direção à inclusão educacional ganhou força a partir da segunda metade do século XX, influenciada pelo movimento dos direitos humanos e pela luta social das pessoas com deficiência. Documentos internacionais desempenharam papel fundamental nesse processo, destacando-se a Declaração de Salamanca (1994), que estabeleceu como princípio que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Essa declaração tornou-se um marco global para a inclusão, ao afirmar que a escola deve se adaptar às necessidades dos alunos, e não o contrário.

Segundo Mittler (2003), a inclusão não se restringe a uma questão educacional, mas constitui um movimento social mais amplo, que busca garantir a participação plena e a cidadania de todos os indivíduos, valorizando a diversidade como um direito humano. Essa perspectiva rompe com a lógica assistencialista e aponta para a construção de políticas públicas que reconheçam a diferença como elemento constitutivo da vida em sociedade.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, estabelecendo que o ensino deve

ser pautado pelos princípios de igualdade e justiça social. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reforçou o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, além de reconhecer a necessidade de atendimento educacional especializado. Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orientou os sistemas de ensino a se organizarem de forma inclusiva, prevendo a oferta de recursos de acessibilidade, serviços de apoio e práticas pedagógicas que garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse sentido, Glat e Blanco (2007) ressaltam que a escola inclusiva deve ser compreendida como um espaço em que a diversidade não é vista como obstáculo, mas como valor pedagógico, capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A presença de estudantes com diferentes ritmos, estilos e necessidades amplia as possibilidades de construção coletiva do conhecimento, desafiando o professor a repensar suas práticas e metodologias.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (2001) também contribui de maneira significativa para fundamentar a inclusão escolar, ao destacar que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social e que o aprendizado está profundamente vinculado às relações mediadas entre sujeitos. Para o autor, as diferenças individuais não devem ser tratadas como limitações, mas como possibilidades de crescimento coletivo, uma vez que cada estudante pode aprender e contribuir a partir de suas potencialidades. Essa perspectiva reforça a ideia de que a escola deve ser um espaço de cooperação e de respeito à diversidade.

Dessa forma, compreender os fundamentos históricos, legais e teóricos da inclusão educacional é essencial para situar o papel do professor nesse processo. A formação docente precisa ir além da mera transmissão de conteúdos, incorporando uma dimensão ética, crítica e política, de modo que o professor seja capaz de reconhecer as diferenças como parte constitutiva do processo educativo e de atuar como agente de transformação na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

As políticas educacionais brasileiras refletem avanços significativos no campo da inclusão escolar, ainda que persistam desafios quanto à sua efetiva implementação. A partir da Constituição Federal de 1988, consolidou-se o princípio de que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, garantindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Esse marco constitucional abriu caminho para a construção de legislações e políticas específicas voltadas para a inclusão.

Entre os principais avanços normativos, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que reconhece a necessidade de atendimento especializado para alunos com deficiência e prevê a organização de serviços de apoio. Outro marco importante foi a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orientou os sistemas de ensino a estruturarem práticas inclusivas, priorizando a matrícula em classes comuns da rede regular e garantindo a oferta de recursos de acessibilidade e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) reforçou esse compromisso ao estabelecer metas específicas relacionadas à inclusão, como a Meta 4, que determina a universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa diretriz aponta não apenas para a expansão do número de matrículas, mas também para a necessidade de formação inicial e continuada dos professores, condição essencial para a efetividade da inclusão.

De acordo com o Censo Escolar de 2022, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mais de 1,5 milhão de estudantes com deficiência estavam matriculados em escolas comuns, o que demonstra um avanço expressivo no acesso e na matrícula inclusiva. Entretanto, os dados também revelam lacunas importantes: muitas escolas ainda

não contam com profissionais de apoio, intérpretes de Libras, materiais pedagógicos acessíveis ou adaptações arquitetônicas adequadas, evidenciando a distância entre a legislação e a realidade escolar.

Para Aranha (2004), as políticas públicas brasileiras avançaram do modelo segregacionista para um modelo inclusivo, mas sua efetivação depende diretamente da infraestrutura adequada e da formação docente contínua. Isso significa que não basta garantir a matrícula dos estudantes com deficiência na escola regular; é fundamental assegurar condições de permanência e de aprendizagem, o que inclui formação docente consistente, oferta de recursos pedagógicos acessíveis e construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade.

Nesse sentido, Mantoan (2015) reforça que a inclusão não deve ser entendida como um "projeto paralelo" ou restrito a determinados setores da escola, mas como um princípio orientador de toda a prática educativa, o que exige mudanças curriculares, pedagógicas e organizacionais. A formação dos professores, portanto, torna-se um elemento estratégico para que as políticas públicas deixem de ser apenas normativas e passem a se concretizar em práticas pedagógicas cotidianas.

Assim, as políticas públicas de inclusão educacional no Brasil representam avanços significativos no campo da garantia de direitos, mas sua materialização depende de investimentos contínuos em infraestrutura, acessibilidade, recursos pedagógicos e formação docente. O desafio atual é transformar as normativas legais em práticas reais que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes.

FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS DA PRÁTICA INCLUSIVA

A formação docente ocupa lugar central na efetivação da educação inclusiva. A formação inicial, muitas vezes, ainda carece de disciplinas que abordem de maneira crítica e prática as necessidades educacionais especiais. De acordo com Nóvoa (2009), formar professores implica desenvolver uma identidade profissional capaz de articular teoria e prática, sensibilidade e técnica.

Um dos principais desafios está na lacuna entre as exigências legais e a realidade escolar. Muitos professores afirmam sentir-se despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula (MANTOAN, 2006). A ausência de cursos específicos, a falta de formação continuada e o despreparo das instituições agravam esse cenário.

Além disso, há fatores estruturais que dificultam o trabalho docente, como turmas superlotadas, ausência de recursos de acessibilidade e falta de apoio de equipes multidisciplinares. Para Freire (1996), educar exige esperança e compromisso ético, pois a prática docente não pode ser reduzida a uma técnica, mas precisa estar enraizada na transformação social.

Outro aspecto relevante é a necessidade de superar preconceitos e posturas capacitistas, que ainda se manifestam na cultura escolar. A formação docente deve, portanto, contemplar dimensões éticas, políticas e pedagógicas, capacitando os educadores a promover uma educação equitativa e humanizada.

A formação inicial de professores, em muitos cursos de licenciatura, ainda apresenta fragilidades no que se refere à inclusão. Muitas vezes, a disciplina de Educação Especial aparece como optativa ou limitada a aspectos legais, sem aprofundamento prático.

Segundo Pletsch (2010), a formação inicial precisa superar a abordagem assistencialista e construir práticas pedagógicas que de fato integrem os alunos com deficiência. Já a formação continuada aparece como possibilidade de atualizar e transformar a prática docente diante das novas demandas.

Nóvoa (1992) defende que o professor é sujeito de sua formação, e não mero receptor de conteúdos, sendo necessário criar espaços coletivos de reflexão sobre a prática. Nesse sentido, programas de formação em serviço, seminários, oficinas pedagógicas e comunidades de aprendizagem tornam-se instrumentos fundamentais.

ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A efetivação da inclusão depende da adoção de estratégias pedagógicas inovadoras. Entre as mais relevantes, destaca-se a adaptação curricular, que consiste em flexibilizar

conteúdos, métodos e avaliações, respeitando o ritmo e as necessidades de cada aluno (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

As metodologias ativas representam outra possibilidade, pois favorecem a participação de todos os estudantes. A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, possibilita a colaboração entre alunos com diferentes habilidades, fortalecendo o protagonismo e a cooperação.

As tecnologias assistivas também desempenham papel fundamental, permitindo a comunicação e a autonomia de estudantes com deficiência. De acordo com Bersch (2017), a tecnologia assistiva deve ser entendida não apenas como recurso, mas como meio de garantir cidadania e inclusão.

A interdisciplinaridade é outra estratégia importante, pois possibilita o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Além disso, a presença do Atendimento Educacional Especializado (AEE) garante suporte específico sem substituir a escolarização comum.

As tecnologias digitais têm revolucionado o processo de ensino-aprendizagem e podem contribuir significativamente para a inclusão. Ferramentas como softwares de leitura de tela, aplicativos de comunicação alternativa, plataformas digitais acessíveis e recursos audiovisuais ampliam as possibilidades de participação dos estudantes.

Segundo Kenski (2012), a tecnologia deve ser compreendida como mediação pedagógica e não como fim em si mesma. Assim, cabe ao professor incorporar os recursos digitais de modo crítico, garantindo que eles estejam a serviço da aprendizagem de todos.

Experiências como o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, aulas híbridas e gamificação podem favorecer a motivação e a inclusão, desde que acompanhadas por formação docente adequada.

EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO

As experiências exitosas registradas em diferentes contextos escolares demonstram que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é viável quando há investimento contínuo na formação docente e disposição institucional para rever práticas consolidadas. Estudos de caso relatados por Mantoan (2015) evidenciam que iniciativas baseadas no trabalho colaborativo entre professores regentes e profissionais de apoio pedagógico têm resultados significativos não apenas na aprendizagem dos estudantes com deficiência, mas no desenvolvimento coletivo da turma. Essa abordagem rompe com a lógica individualizada de ensino e promove um ambiente em que a cooperação e a corresponsabilidade se tornam princípios pedagógicos.

Entre as práticas que vêm sendo reconhecidas como inovadoras estão os projetos interdisciplinares, que integram diferentes áreas do conhecimento e permitem que os estudantes aprendam de forma contextualizada e significativa. Oficinas de arte, música e expressão corporal, por exemplo, têm demonstrado grande potencial na promoção da inclusão, uma vez que possibilitam a valorização de múltiplas linguagens e a participação de todos os alunos, independentemente de suas condições específicas. O uso de jogos cooperativos e de atividades em grupo também se mostra eficaz, ao estimular o espírito de colaboração e reduzir práticas competitivas que, muitas vezes, acentuam desigualdades entre os estudantes.

De acordo com Carvalho (2016), práticas pedagógicas inclusivas demandam criatividade, sensibilidade e disposição para reinventar o cotidiano escolar. Isso significa que a inovação não está apenas vinculada ao uso de tecnologias digitais ou de recursos sofisticados, mas sobretudo à capacidade de o professor reorganizar metodologias, flexibilizar currículos e criar estratégias que favoreçam a participação de todos. A escola inclusiva, nesse sentido, deve ser compreendida como um espaço vivo, que se reconstrói continuamente a partir das necessidades e potencialidades dos sujeitos que dela participam.

Outro aspecto fundamental para a inovação é a valorização da escuta ativa dos estudantes, reconhecendo-os como protagonistas do processo educativo. Ao respeitar as vozes, interesses e experiências dos alunos, o professor contribui para a construção de um currículo que reflete a pluralidade cultural e social presente na escola. Essa postura implica em superar práticas pedagógicas centradas exclusivamente no professor e adotar metodologias participativas, que favoreçam o diálogo e a construção coletiva do conhe-

cimento.
Nesse mesmo sentido, Stainback e Stainback (1999) ressaltam que as diferenças devem ser vistas como recursos de aprendizagem, e não como obstáculos. A convivência entre estudantes com diferentes habilidades, histórias de vida e formas de aprender amplia as possibilidades de crescimento de todos, na medida em que promove empatia, solidariedade e respeito mútuo. Assim, a escola inclusiva se consolida como espaço democrático, em que as diferenças se transformam em fonte de enriquecimento pedagógico e de formação cidadã.
Portanto, as experiências e possibilidades de inovação demonstram que a inclusão escolar não se resume ao cumprimento de normas legais, mas depende de um movimento contínuo de transformação pedagógica. Esse movimento se sustenta no engajamento da comunidade escolar, na formação permanente de professores e na adoção de práticas criativas que assegurem não apenas o acesso, mas também a participação e a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente para práticas inclusivas é um dos maiores desafios da educação brasileira contemporânea. Ao longo do artigo, verificou-se que a inclusão não se limita ao cumprimento de leis, mas exige mudanças profundas nas concepções pedagógicas, nas atitudes docentes e na organização escolar.
Constatou-se que, embora avanços significativos tenham ocorrido nas últimas décadas, ainda persistem lacunas na formação inicial e continuada dos professores. A ausência de preparo específico, a falta de recursos e a sobrecarga docente são barreiras que precisam ser enfrentadas.
Por outro lado, experiências inovadoras demonstram que, quando há investimento na formação docente, na cooperação entre profissionais e na valorização da diversidade, a inclusão se torna realidade.
Conclui-se que formar professores para a inclusão é investir na construção de uma escola mais justa, democrática e humanizadora. Trata-se de um compromisso ético e social que vai além da dimensão pedagógica, assumindo relevância política e cidadã.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2004.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao currículo. Porto Alegre: Mediação, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana; BLANCO, Rosa. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 173-190, maio/ago. 2007.
KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensino inclusivo: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2015.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação inclusiva: desafios à formação de professores. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 765-781, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKI, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NA EMEF PROFª ELIZA RACHEL DE QUEIROZ

VERONICE PEREIRA DE SENNA

RESUMO

O presente artigo descreve a experiência de organização e realização da 1ª Semana de Palestras sobre Diversidade e Inclusão Social na Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvida na EMEF Profª Eliza Rachel de Queiroz, localizada no Grajaú, extremo sul de São Paulo, que atende majoritariamente estudantes de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social. Diante desse contexto, surgiu a proposta de promover um evento que reunisse educadores, alunos e a comunidade escolar para debater temas ligados à realidade desse público, fortalecendo o papel da escola como espaço de diálogo, reflexão e transformação social. A programação contou com palestras e atividades culturais, como a exposição da Profª Ms. Teresinha Oliveira sobre diversidade linguística na EJA, destacando a importância de valorizar as diferentes formas de expressão, e a palestra da educadora Mayra Lourenço sobre diversidade e gênero, abordando respeito, igualdade e combate a preconceitos. O encerramento contou com a apresentação teatral "A cidade das máquinas", pelo grupo Céu Três Lagos, oferecendo uma leitura artística das questões sociais debatidas. A metodologia adotada priorizou a participação ativa dos alunos, com espaço para debates, perguntas e trocas de experiências, promovendo a escuta e o reconhecimento de diferentes perspectivas. Observou-se que o evento aumentou o engajamento dos estudantes, favoreceu a integração entre turmas e incentivou uma postura mais crítica diante da discriminação. Conclui-se que a 1ª Semana de Palestras atingiu seu objetivo de sensibilizar e mobilizar a comunidade escolar em torno da diversidade e inclusão social, reafirmando o compromisso da EJA com uma educação democrática, participativa e conectada às necessidades reais dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Inclusão Social; Diversidade; Participação Cidadã.

ABSTRACT

This article presents the planning, implementation, and outcomes of the 1st Week of Lectures on Diversity and Social Inclusion in Youth and Adult Education (EJA), held at EMEF Prof. Eliza Rachel de Queiroz, located in the Grajaú district, in the southernmost area of São Paulo, Brazil. The school serves a predominantly low-income community, where students often face social vulnerability, interrupted schooling, and exposure to violence. The initiative aimed to promote reflection and dialogue on themes directly connected to the students' realities, such as linguistic diversity, gender, race, and social class. The program included lectures, debates, and a theatrical performance, encouraging active participation and the sharing of personal experiences. The results indicated increased student engagement, strengthened social bonds, and greater critical awareness. The event demonstrated that targeted educational interventions can foster inclusive, democratic environments, reaffirming the role of EJA in empowering learners as active participants in society.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; Social Inclusion; Diversity; Civic Engagement.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa um espaço estratégico no sistema educacional brasileiro, ao oferecer oportunidades de escolarização para pessoas que, por diferentes razões, não puderam concluir seus estudos na idade regular. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a EJA "constitui-se como uma modalidade voltada à promoção de equidade, ao reconhecer trajetórias de vida distintas e múltiplas formas de inserção social". Mais do que retomar conteúdos curriculares, trata-se de oferecer um ambiente formativo que reconheça a experiência de vida dos educandos como elemento central do processo pedagógico. Esse reconhecimento pressupõe que o conhecimento construído ao longo da vida deve dialogar com os saberes escolares, valorizando as vivências

e a identidade dos sujeitos que retornam à escola, muitas vezes depois de longos períodos de afastamento. Assim, a EJA assume um papel transformador, permitindo que o ato de aprender vá além da alfabetização ou da certificação formal, tornando-se um instrumento de emancipação pessoal, social e cultural.

Na EMEF Profª Eliza Rachel de Queiroz, localizada no bairro do Grajaú, extremo sul de São Paulo, esse desafio é acentuado pelas condições socioeconômicas da comunidade. Trata-se de uma região que, de acordo com dados da Prefeitura de São Paulo (2022), apresenta elevados índices de vulnerabilidade social, com problemas relacionados à violência, ao desemprego e à precariedade de acesso a serviços públicos essenciais, como transporte, saúde e saneamento. Esses fatores impactam diretamente o cotidiano dos estudantes e de suas famílias, influenciando a permanência e o desempenho escolar. O contexto demanda que a escola desenvolva estratégias pedagógicas que considerem as especificidades locais e a complexidade da realidade vivida pelos educandos. Nesse cenário, o papel da escola ultrapassa o ensino formal: ela se converte em um espaço de acolhimento, proteção e construção de cidadania, onde o vínculo entre professor e aluno torna-se elemento essencial para o sucesso das práticas educativas.

O público da EJA nessa unidade é composto majoritariamente por jovens entre 15 e 25 anos, embora haja adultos e idosos que retornam aos estudos motivados pelo desejo de melhorar suas condições de vida, reingressar no mercado de trabalho ou realizar um sonho pessoal. Muitas dessas trajetórias são marcadas por interrupções causadas pela necessidade de contribuir financeiramente com a família, pela maternidade precoce, por longos deslocamentos diários e pela falta de políticas públicas que garantam o acesso contínuo à educação. Além disso, experiências anteriores de fracasso escolar, preconceito e exclusão contribuem para a desmotivação e a baixa autoestima dos estudantes. Como destaca Arroyo (2005), "o sujeito da EJA é portador de uma história de negação do direito à educação, e o resgate desse direito exige práticas que respeitem e dialoguem com essa história". Essa compreensão implica adotar metodologias que valorizem o protagonismo dos alunos e que reconheçam a diversidade de tempos, saberes e modos de aprender.

Compreender o significado da diversidade nesse contexto é fundamental. A diversidade na EJA manifesta-se em múltiplas dimensões: linguísticas, culturais, de gênero, étnico-raciais, religiosas, geracionais e socioeconômicas. Reconhecer e valorizar essa pluralidade significa, segundo Candau (2011), "romper com práticas homogeneizadoras e dar visibilidade às identidades e saberes silenciados". Ao incorporar a diversidade como princípio orientador, a escola promove uma educação mais justa e democrática, combatendo preconceitos e ampliando o senso de pertencimento dos alunos. A inclusão social, por sua vez, deve ser entendida não apenas como acesso físico ao espaço escolar, mas como participação efetiva no processo educativo. Como aponta Silva (2013), a verdadeira inclusão pressupõe garantir que todos os educandos tenham oportunidades iguais de aprender e se desenvolver, respeitando suas diferenças e oferecendo suporte para superar desigualdades estruturais.

Foi a partir dessa compreensão que surgiu a proposta de realizar a 1ª Semana de Palestras sobre Diversidade e Inclusão Social na EJA, na EMEF Profª Eliza Rachel de Queiroz. O evento foi concebido como um espaço de diálogo, reflexão e construção coletiva de conhecimento, com o propósito de aproximar a escola da comunidade e promover debates que refletissem as experiências, os desafios e as conquistas dos próprios estudantes. As atividades foram organizadas de modo a articular teoria e prática, combinando palestras, rodas de conversa e apresentações culturais. Essa abordagem buscou integrar diferentes linguagens: científica, pedagógica e artística, de forma a potencializar a aprendizagem e estimular o engajamento dos participantes.

A programação contou com a palestra da Profª Ms. Teresinha Oliveira, que abordou a diversidade linguística como expressão da identidade cultural dos alunos. Ela destacou que o preconceito linguístico é uma das formas mais sutis e persistentes de exclusão social, e que combatê-lo na escola é essencial para promover a autoestima e o reconhe-

cimento dos educandos. Como argumenta Bagno (2002), a valorização das variedades linguísticas representa um passo decisivo para a democratização do ensino, uma vez que o domínio da norma-padrão não deve ser instrumento de discriminação, mas de empoderamento. A educadora Mayra Lourenço, por sua vez, discutiu a diversidade de gênero e suas intersecções com raça e classe social, trazendo exemplos concretos de como essas questões atravessam o cotidiano escolar. Ela propôs dinâmicas participativas que estimularam a reflexão sobre respeito, igualdade e empatia, reforçando a importância de combater práticas discriminatórias em todos os níveis da convivência escolar.

A culminância do evento ocorreu com a apresentação teatral A Cidade das Máquinas, encenada pelo grupo Céu Três Lagos, que trouxe à tona temas como desigualdade, desumanização e resistência, articulando arte e educação como instrumentos de transformação social. Segundo Duarte (2001), "a arte na educação não apenas sensibiliza, mas possibilita a elaboração simbólica de questões sociais complexas, ampliando a capacidade crítica do sujeito". Nesse sentido, o teatro foi uma poderosa ferramenta de aprendizagem, permitindo aos estudantes reconhecerem-se como protagonistas de suas próprias histórias e refletirem sobre o papel da escola na construção de uma sociedade mais inclusiva.

O planejamento e a execução da Semana de Palestras envolveram professores, equipe gestora, estudantes e convidados externos, configurando uma experiência de gestão democrática e colaborativa. Foram realizadas reuniões preparatórias para alinhar os objetivos e as estratégias de cada atividade, além de uma escuta ativa junto aos educandos para identificar os temas mais relevantes a partir de suas vivências. Essa etapa metodológica reflete o pensamento de Freire (1996), segundo o qual a educação libertadora deve partir da realidade concreta dos sujeitos e promover o diálogo como prática de liberdade. Ao se sentirem ouvidos e representados, os estudantes demonstraram maior engajamento e senso de pertencimento, reconhecendo-se como parte essencial do processo educativo.

Os resultados observados após o evento foram significativos. Houve aumento da participação dos alunos nas aulas, fortalecimento dos vínculos entre professores e estudantes, e uma melhora perceptível no clima escolar. Muitos relataram que as discussões os ajudaram a compreender melhor temas como respeito às diferenças, empatia e convivência pacífica. O impacto também se estendeu à equipe docente, que passou a refletir com mais profundidade sobre suas próprias práticas pedagógicas e sobre a necessidade de incorporar a diversidade como eixo transversal do currículo. A experiência demonstrou que iniciativas desse tipo não apenas enriquecem o processo formativo, mas também contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais à vida em sociedade.

Para além de seus resultados imediatos, a 1ª Semana de Palestras sobre Diversidade e Inclusão Social na EJA assumiu um papel simbólico de grande relevância. Ao promover um espaço de escuta e expressão, a escola reafirmou seu compromisso com a educação como direito e como prática transformadora, nos termos propostos por Freire (1987). Essa postura fortalece a imagem da escola como um espaço de resistência e esperança, onde o aprendizado se torna uma ferramenta de emancipação. O evento consolidou-se, assim, como um marco na trajetória institucional da EMEF Profª Eliza Rachel de Queiroz, inspirando outras ações voltadas à valorização da diversidade e à promoção da equidade educacional.

Em síntese, a experiência demonstrou que a articulação entre práticas pedagógicas inclusivas, diálogo comunitário e expressão artística pode gerar efeitos duradouros no fortalecimento da cultura escolar. A 1ª Semana de Palestras mostrou que, quando a escola se abre para a escuta, reconhece as diferenças e valoriza as histórias de seus alunos, ela se aproxima de cumprir plenamente sua função social. Ao unir educadores, estudantes e comunidade em torno do mesmo propósito, a iniciativa reforçou o compromisso com uma educação pública de qualidade, democrática e humanizadora. uma educação que, mais do que transmitir conhecimentos, transforma vidas e promove cidadania.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que se insere no sistema educacional brasileiro como um instrumento de democratização e reparação histórica, garantindo a indivíduos que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade adequada a possibilidade de retomarem sua escolarização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 – estabelece que a EJA deve respeitar as características dos educandos, considerando suas condições de vida e trabalho, e adotar metodologias e currículos apropriados (BRASIL, 1996).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a EJA deve ser compreendida não como um ensino "abreviado" ou "simplificado", mas como um espaço formativo que valoriza as experiências prévias dos estudantes, transformando-as em ponto de partida para novas aprendizagens. Arroyo (2006) reforça que "o sujeito da EJA carrega uma história de negação do direito à educação" e, por isso, a ação pedagógica deve ser construída de modo a ressignificar sua relação com a escola.

Nesse contexto, discutir diversidade e inclusão social é uma exigência. A diversidade, no ambiente escolar, não se limita à presença física de diferentes grupos, mas envolve o reconhecimento e a valorização das identidades, saberes e culturas que esses grupos trazem consigo (CANDAU, 2011). Essa abordagem exige romper com práticas pedagógicas homogeneizadoras, substituindo-as por propostas que deem visibilidade a vozes e narrativas historicamente silenciadas.

Entre as múltiplas dimensões da diversidade, a linguística merece destaque. Bagno (2002) argumenta que o preconceito linguístico é um dos mecanismos mais persistentes de exclusão no Brasil, pois a desvalorização das variedades populares da língua portuguesa reforça hierarquias sociais. Na EJA, valorizar as formas de falar dos educandos é também validar sua identidade cultural e criar condições para o aprendizado significativo da norma padrão, contextualizada e funcional.

A inclusão social, por sua vez, deve ser compreendida como um processo que elimina barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais e pedagógicas, garantindo a todos igualdade de oportunidades. Sassaki (2003) destaca que a inclusão desloca o foco da adaptação do indivíduo para a transformação do meio, tornando-o acessível e acolhedor.

Quando se trata de diversidade de gênero e sexualidade, Louro (1997) e Junqueira (2009) enfatizam que a escola tem papel central na construção de relações mais igualitárias, devendo combater práticas discriminatórias e criar espaços seguros para a expressão de todas as identidades.

Outro aspecto relevante é o uso da arte como ferramenta pedagógica. Duarte (2001) observa que a arte, ao mobilizar simultaneamente razão e emoção, potencializa a capacidade crítica e amplia a compreensão de questões sociais complexas. Ao inserir atividades artísticas no debate sobre diversidade, a escola possibilita novas formas de sensibilização e aprendizado.

Assim, a fundamentação teórica que orientou a 1ª Semana de Palestras sobre Diversidade e Inclusão Social na EJA articula três eixos: (1) valorização dos saberes e experiências dos educandos; (2) promoção de práticas pedagógicas inclusivas e interculturais; e (3) integração de linguagens diversas, incluindo a artística, como estratégia de mobilização e engajamento.

METODOLOGIA DO PROJETO

O projeto foi concebido pela equipe da EMEF Profª Eliza Rachel de Queiroz em parceria com o Comitê de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). O objetivo central foi criar um espaço de debate e reflexão sobre diversidade linguística, diversidade de gênero e inclusão social, alinhando-se ao perfil e às demandas da comunidade escolar.

Planejamento e organização – O processo iniciou-se com reuniões entre a equipe gestora, docentes da EJA e representantes do COMFOR/UNIFESP para definição de temas e formato do evento. Um levantamento informal junto aos estudantes identificou temas de interesse e preocupações recorrentes, como preconceito linguístico, discriminação de gênero e necessidade de espaços de expressão cultural.

O evento foi estruturado em três encontros, todos no período noturno, das 19h às 22h30, contemplando:
22/10 – Palestra "A diversidade linguística na EJA" (Profª Ms. Teresinha Oliveira);
26/10 – Palestra "Diversidade e gênero" (Educadora Mayra Lourenço);
28/10 – Peça teatral A cidade das máquinas (Grupo Céu Três Lagos).
A divulgação ocorreu por meio de cartazes afixados na escola e comunicação direta nas aulas.



Figura 1 – Cartaz de divulgação da 1ª Semana de Palestras sobre Diversidade e Inclusão Social na EJA

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
Diversidade linguística – A palestra abordou a variação da língua portuguesa e o preconceito linguístico, discutindo como a escola pode trabalhar a norma padrão sem desvalorizar as formas de fala dos estudantes. Foram apresentadas estratégias como o uso de textos autênticos da comunidade e a análise comparativa de registros formais e informais.
Diversidade e gênero – A palestra discutiu conceitos como identidade de gênero, orientação sexual e interseccionalidade, utilizando a teoria queer para problematizar a heteronormatividade compulsória. Os alunos relataram vivências pessoais, criando um espaço de escuta e apoio.
Intervenção artística – A peça teatral A cidade das máquinas apresentou uma narrativa metafórica sobre desigualdade social e alienação, promovendo um debate espontâneo ao final.



Figura 2 – Registros das palestras e atividades culturais da 1ª Semana de Palestras

A metodologia adotada foi participativa, buscando envolver os estudantes não apenas como ouvintes, mas como sujeitos ativos no processo. A interação constante entre palestrantes e público, assim como a integração de atividades culturais, buscou garantir a relevância e a significatividade do evento.

RESULTADOS OBSERVADOS
A avaliação do projeto baseou-se em observações in loco, relatos da equipe docente e depoimentos espontâneos dos alunos, coletados durante e após o evento. O acompanhamento contínuo das atividades permitiu identificar transformações significativas no comportamento, na participação e na percepção dos estudantes acerca dos temas discutidos. De modo geral, os resultados evidenciaram que a 1ª Semana de Palestras sobre Diversidade e Inclusão Social na EJA não apenas atingiu seus objetivos iniciais, mas também inaugurou uma nova dinâmica de convivência e aprendizagem dentro da escola, fortalecendo o sentimento de pertencimento e de valorização das diferenças.

Engajamento e participação. Um dos aspectos mais notáveis observados foi o alto nível de envolvimento dos alunos nas atividades propostas. A taxa de presença superou amplamente a média registrada em outras ações extracurriculares da unidade, indicando um interesse espontâneo e genuíno pelos temas tratados. Muitos educandos permaneceram até o final dos encontros, mesmo após o término do horário regular de aula, demonstrando engajamento e curiosidade. A interação foi intensa e qualificada: perguntas, comentários e relatos pessoais emergiram de forma natural, criando um ambiente de diálogo horizontal entre palestrantes, professores e estudantes. Esse envolvimento não se limitou aos momentos formais — prolongou-se nos corredores, intervalos e conversas informais, o que reforça o impacto afetivo e cognitivo da iniciativa. Professores relataram que, nas semanas seguintes, temas como respeito, preconceito e empatia tornaram-se recorrentes nas discussões em sala de aula, muitas vezes trazidos pelos próprios alunos.

Além disso, o evento possibilitou a ampliação do repertório cultural e comunicativo dos participantes. Ao entrarem em contato com diferentes linguagens: a acadêmica, a pedagógica e a artística, os estudantes foram estimulados a se expressar de formas diversas, utilizando argumentos mais elaborados e contextualizados. Essa pluralidade de vozes contribuiu para romper com a lógica tradicional do ensino transmissivo, favorecendo um aprendizado dialógico, centrado na troca de experiências e na construção coletiva do conhecimento.

Reflexão crítica. A dimensão reflexiva do projeto revelou avanços consideráveis na capacidade dos alunos de analisar criticamente situações de preconceito linguístico e discriminação de gênero, tanto no ambiente escolar quanto em seus contextos pessoais e profissionais. Durante as rodas de conversa, foi possível observar que muitos estudantes passaram a reconhecer manifestações sutis de exclusão, como a desvalorização de sotaques ou expressões populares, e a compreender o impacto que tais práticas têm sobre a autoestima e o desempenho escolar. Em diversos momentos, os alunos se manifestaram relatando mudanças em sua forma de reagir a comentários preconceituosos, indicando que o evento contribuiu para a formação de uma postura mais consciente e assertiva diante de situações de injustiça.

Essa evolução crítica também se refletiu nas produções escritas e orais desenvolvidas posteriormente. Em atividades de sala, os alunos demonstraram maior capacidade de argumentação, de interpretação de contextos sociais e de formulação de opiniões fundamentadas. Professores relataram uma ampliação do vocabulário e da confiança comunicativa dos participantes, especialmente daqueles que antes se mostravam retraídos ou inseguros ao expor suas ideias. Nesse sentido, a Semana de Palestras atuou como catalisadora de um processo de empoderamento simbólico: ao se reconhecerem como sujeitos de fala e como agentes capazes de transformar realidades, os educandos reafirmaram seu lugar no espaço escolar e na sociedade.

Fortalecimento de vínculos. Outro resultado expressivo foi a intensificação dos laços entre as diferentes turmas da EJA e entre alunos e professores. O evento criou uma atmosfera de convivência marcada pelo respeito, pela escuta ativa e pela valorização da diversidade de trajetórias. A troca de experiências entre jovens e adultos de idades, origens e histórias distintas gerou um ambiente de solidariedade e pertencimento coletivo. Muitos relataram que, pela primeira vez, sentiram-se à vontade para compartilhar suas vivências sem medo de julgamento, o que favoreceu a construção de uma rede de apoio dentro da própria escola.

Para os docentes, o processo também representou um momento de aprendizado e de ressignificação de práticas. A participação conjunta nas atividades, em um formato menos hierarquizado e mais dialógico, aproximou professores e alunos, fortalecendo a confiança mútua e a percepção de que o conhecimento pode ser construído de maneira colaborativa. Essa nova dinâmica influenciou positivamente o clima institucional: observou-se redução de conflitos, aumento da cooperação entre turmas e um sentimento mais forte de corresponsabilidade pelo ambiente escolar. Alguns professores, em

reuniões pedagógicas posteriores, relataram que o evento os levou a refletir sobre suas próprias posturas e linguagens em sala de aula, buscando torná-las mais inclusivas e sensíveis às diferenças.

Impacto da intervenção artística. A apresentação teatral A cidade das máquinas destacou-se como um dos momentos de maior impacto emocional da Semana de Palestras. A linguagem simbólica e poética do espetáculo conseguiu atingir públicos distintos, incluindo alunos que costumavam participar menos das discussões teóricas. A encenação provocou identificação imediata: muitos viram na narrativa metáforas de sua própria realidade, reconhecendo-se nas personagens e nas situações de desigualdade e resistência representadas. Esse envolvimento emocional desencadeou diálogos espontâneos após a peça, nos quais os estudantes relacionaram a trama com suas experiências cotidianas de exclusão, trabalho e busca por reconhecimento.

A força da intervenção artística mostrou-se evidente também na capacidade de sintetizar, de forma sensível e simbólica, os principais temas discutidos nas palestras. Professores observaram que o teatro funcionou como um dispositivo pedagógico potente, capaz de consolidar aprendizagens e suscitar novas reflexões. Mesmo semanas após o evento, os alunos ainda mencionavam trechos e passagens da peça, demonstrando que a arte cumpriu um papel duradouro na construção de significados. Esse resultado reforça a importância de integrar manifestações culturais ao currículo da EJA, pois a arte mobiliza dimensões afetivas, cognitivas e sociais do aprendizado, tornando o processo educativo mais completo e significativo.

Sustentabilidade e continuidade da ação. Um dos efeitos mais positivos do projeto foi o comprometimento da equipe pedagógica em dar continuidade às discussões e ampliar o alcance das práticas de inclusão. A partir da avaliação dos resultados, decidiu-se incluir no planejamento anual novas atividades voltadas à diversidade, abordando temas como raça, geração, deficiência e identidade cultural. Também foram discutidas formas de incorporar essas temáticas de maneira transversal nas disciplinas, evitando que ficassem restritas a momentos pontuais.

Além disso, a equipe gestora propôs a criação de um calendário fixo de eventos temáticos, com a participação ativa dos alunos na organização e na curadoria das atividades. Essa decisão tem valor simbólico e pedagógico, pois consolida a ideia de que a inclusão e o respeito à diversidade não são apenas temas de reflexão, mas princípios permanentes que devem orientar a prática educativa. O grupo docente também manifestou interesse em participar de formações continuadas sobre diversidade e educação inclusiva, reconhecendo a necessidade de aprimorar as estratégias de mediação e de acolhimento em sala de aula.

Efeitos indiretos e desdobramentos. Embora o foco inicial estivesse na sensibilização e no debate, o evento acabou gerando impactos mais amplos no cotidiano escolar. Houve aumento da frequência geral dos alunos nas semanas subsequentes e redução de casos de evasão, especialmente entre os mais jovens. A melhora do clima escolar refletiu-se em maior comprometimento com as atividades curriculares e em uma participação mais ativa nos projetos da escola. Os educandos passaram a demonstrar mais disposição para colaborar em tarefas coletivas e a propor novas ideias para a melhoria dos espaços comuns, como a decoração de murais e a organização de campanhas de solidariedade.

O fortalecimento da autoestima e da identidade também se revelou um resultado expressivo. Muitos alunos afirmaram sentir-se valorizados pela escola e reconheceram, no evento, um sinal de que suas vozes e suas histórias importam. Essa percepção de pertencimento teve efeito direto sobre a motivação e o desempenho escolar, contribuindo para o desenvolvimento de competências socioemocionais como empatia, responsabilidade e respeito mútuo. Em algumas turmas, professores relataram mudanças perceptíveis no comportamento, com aumento da cooperação e da tolerância às diferenças.

Síntese dos resultados. Em síntese, a 1ª Semana de Palestras sobre Diversidade e Inclusão Social na EJA confirmou a relevância de práticas educativas que partem do diag-

nóstico da realidade dos educandos e que integram saberes acadêmicos, comunitários e artísticos. O evento demonstrou que, quando a escola assume uma postura ativa na promoção da inclusão, ela fortalece não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também seu papel como espaço de formação cidadã. A experiência evidenciou que a educação de jovens e adultos pode, e deve, ser um campo de inovação pedagógica, onde o conhecimento é mediado pela escuta, pela participação e pelo reconhecimento das diferenças.

Ao promover uma experiência coletiva de reflexão, arte e diálogo, a escola reafirmou sua função social como agente de transformação. A continuidade dessas ações, incorporada ao planejamento institucional, sinaliza um avanço concreto rumo a uma prática pedagógica mais democrática, crítica e humanizadora. Assim, os resultados observados ultrapassam o sucesso de um evento pontual e se projetam como base para uma cultura escolar sustentada em valores de equidade, respeito e solidariedade, pilares indispensáveis para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

CONCLUSÃO

A realização da 1ª Semana de Palestras sobre Diversidade e Inclusão Social na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na EMEF Profª Eliza Rachel de Queiroz representou uma iniciativa significativa no sentido de alinhar a prática pedagógica às demandas concretas da comunidade escolar, marcada por diversidade cultural, desafios socioeconômicos e histórico de exclusão educacional.

Ao longo dos três encontros, ficou evidente que a abordagem integrada de palestras e atividades culturais é capaz de mobilizar e engajar os estudantes de forma mais ampla e significativa. A palestra sobre diversidade linguística proporcionou aos educandos a compreensão de que sua forma de falar é parte de sua identidade, ao mesmo tempo em que abriu caminhos para a apropriação crítica da norma padrão. A discussão sobre diversidade e gênero promoveu um espaço de escuta e diálogo, permitindo que experiências pessoais fossem compartilhadas e que preconceitos fossem problematizados. Por fim, a intervenção artística, com a peça A cidade das máquinas, ampliou a reflexão sobre desigualdade social e humanização das relações, alcançando também os participantes que demonstravam menor envolvimento nas atividades teóricas.

Os resultados observados, tais como o aumento do engajamento, a ampliação da reflexão crítica e o fortalecimento de vínculos entre alunos e professores, evidenciam que ações planejadas com base na realidade dos educandos e fundamentadas em princípios inclusivos geram impactos positivos tanto no clima escolar quanto no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a experiência reforça a importância de uma EJA que vá além da transmissão de conteúdos curriculares, assumindo também um papel formador de cidadãos conscientes, críticos e participativos.

A partir dessa experiência, destaca-se a necessidade de continuidade e sistematização de iniciativas dessa natureza. A inclusão da temática da diversidade no planejamento pedagógico anual, a ampliação de parcerias com universidades e grupos culturais e o fortalecimento de metodologias participativas podem contribuir para consolidar e ampliar os avanços obtidos.

Por fim, a Semana de Palestras reafirmou que a escola, enquanto espaço público e democrático, deve assumir a responsabilidade de promover a inclusão social, não apenas como princípio abstrato, mas como prática cotidiana. Ao reconhecer e valorizar a diversidade, a instituição escolar cumpre seu papel de formar sujeitos ativos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, confirmando que educação e cidadania são indissociáveis.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2006.

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e ba-

ses da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2011.

DUARTE, Newton. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2001.

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.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos: o campo e seus desafios. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 7-20, maio/ago. 2000.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

INFÂNCIA EM MOVIMENTO: A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VITOR HENRIQUE DA COSTA

RESUMO
O desenvolvimento motor na infância representa um alicerce essencial para a construção de múltiplas aprendizagens, abrangendo dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Na Educação Infantil, o corpo em movimento não apenas expressa desejos e emoções, mas também atua como mediador do conhecimento, da linguagem e da construção da identidade. Este artigo analisa, sob uma perspectiva teórico-pedagógica, a importância do movimento como elemento estruturante do processo educativo, enfatizando o papel do educador na promoção de experiências motoras significativas, integradas ao brincar, à interação e à exploração do ambiente. A discussão fundamenta-se em referências reais e atualizadas, evidenciando que práticas pedagógicas que valorizam o movimento favorecem uma infância mais ativa, criativa e integral, onde o corpo aprende, sente, pensa e transforma.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Desenvolvimento motor; Motricidade infantil.

ABSTRACT
Motor development in childhood represents an essential foundation for the construction of multiple learning experiences, encompassing cognitive, affective, social and cultural dimensions. In Early Childhood Education, the body in movement not only expresses desires and emotions, but also acts as a mediator of knowledge, language and the construction of identity. This article analyzes, from a theoretical-pedagogical perspective, the importance of movement as a structuring element of the educational process, emphasizing the role of the educator in promoting significant motor experiences, integrated with play, interaction and exploration of the environment. The discussion is based on real and updated references, showing that pedagogical practices that value movement favor a more active, creative and integral childhood, where the body learns, feels, thinks and transforms.

KEY-WORDS: Early childhood education; Motor development; Child motor skills.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, o desenvolvimento global da criança está intrinsecamente relacionado ao corpo em movimento, que atua como mediador entre o sujeito e o mundo. Desde os primeiros meses de vida, é por meio de ações motoras — como rolar, engatinhar, andar, manipular objetos e explorar espaços — que a criança conhece o ambiente, estabelece vínculos afetivos, desenvolve sua autonomia e inicia processos fundamentais de aprendizagem. O movimento não pode ser compreendido como simples manifestação física, mas como linguagem, expressão e construção ativa do pensamento e da subjetividade infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa dimensão ao destacar que as experiências corporais devem compor, de forma intencional e significativa, os campos de experiências da Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 38). Essa diretriz exige um redirecionamento pedagógico que compreenda o corpo como centro do desenvolvimento e da aprendizagem, e o movimento como expressão de múltiplas formas de ser, sentir, pensar e aprender. Nessa perspectiva, o educador torna-se responsável por criar contextos de aprendizagem que considerem o corpo em sua potência expressiva, sensível e cognitiva.

A motricidade, ao se desenvolver, incorpora não apenas aspectos biológicos e neurológicos, mas também fatores psicológicos, sociais e culturais. Cada criança possui um repertório único de vivências corporais, moldado por suas experiências anteriores, interações e pelo ambiente que a cerca. Assim, o movimento se torna um campo fértil para o exercício da diversidade, da inclusão e da valorização dos diferentes modos de aprender e se expressar. A escola, enquanto espaço privilegiado de convivência, precisa reconhecer e promover essas diferenças, garantindo oportunidades motoras que respeitem o rit-

mo e a singularidade de cada criança.
Ao investir em práticas pedagógicas que valorizam o movimento, a instituição educativa não apenas favorece o desenvolvimento da motricidade ampla e fina, mas também contribui para o fortalecimento da linguagem oral e escrita, do raciocínio lógico, da criatividade, da afetividade e da autonomia. A ação corporal estimula a criança a experimentar, refletir, criar hipóteses e resolver problemas, promovendo uma aprendizagem significativa e prazerosa.
Nesse contexto, o papel do educador é central. Mais do que propor atividades motoras isoladas, é necessário que o profissional compreenda o desenvolvimento motor como parte integrante de um projeto educativo mais amplo, que considere o corpo como um eixo estruturante da infância. Isso requer conhecimento teórico, sensibilidade prática e intencionalidade pedagógica para integrar o movimento às demais experiências da criança de forma articulada e coerente com os objetivos educacionais.
Este artigo propõe uma análise aprofundada sobre a importância do desenvolvimento motor na Educação Infantil, explorando cinco eixos fundamentais: a motricidade como base para o desenvolvimento global; o papel do educador na mediação do movimento; a relação entre movimento e linguagem; o brincar como prática motora essencial; e as estratégias pedagógicas que potencializam o desenvolvimento integral. A reflexão será sustentada por autores relevantes como Gallahue (2003), Le Boulch (1987), e Kishimoto (2007), assim como pelas diretrizes da BNCC, com o objetivo de oferecer subsídios teóricos e práticos para uma pedagogia mais corporal, sensível e conectada à infância.

A MOTRICIDADE COMO BASE DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento motor é fundamental para a construção de diversas habilidades que acompanharão a criança ao longo de sua trajetória escolar, social e emocional. Conforme Gallahue e Ozmun (2005, p. 23), o desenvolvimento motor refere-se às transformações graduais na capacidade de movimentação que ocorrem ao longo do tempo, resultantes tanto da maturação biológica quanto das experiências ambientais. Dessa maneira, é indispensável que o espaço escolar ofereça múltiplas oportunidades ricas e diversificadas para que a criança possa movimentar-se livremente, explorando seus limites e ampliando suas possibilidades motoras.
Jean Le Boulch (2001, p. 45) ressalta que o corpo é o primeiro e mais direto instrumento pelo qual a criança conhece a si mesma e o mundo ao seu redor. Assim, qualquer limitação no movimento significa também um cerceamento na aprendizagem e na formação da identidade infantil. Nas fases iniciais da infância, cada nova habilidade motora — como engatinhar, caminhar, correr e saltar — está diretamente vinculada à construção do esquema corporal e à compreensão do espaço-tempo, aspectos essenciais para a organização do pensamento e o desenvolvimento cognitivo.
Além de favorecer o domínio corporal, o desenvolvimento motor está intimamente conectado à construção da autoestima e da autoconfiança infantil. Ao experimentar o sucesso em tarefas como manter o equilíbrio, arremessar objetos ou desenhar, a criança desenvolve um senso de competência que a motiva a buscar novos desafios. Fernandes (2011, p. 58) destaca que a psicomotricidade valoriza o sujeito em sua totalidade, integrando aspectos emocionais, motores e perceptivos, promovendo assim um desenvolvimento holístico e integrado.
A motricidade fina, frequentemente associada a atividades escolares como a escrita e o manuseio de ferramentas, depende também das experiências motoras globais vivenciadas pela criança. Atividades como pular corda, correr, empurrar e escalar são etapas fundamentais para o fortalecimento da coordenação e do controle que, posteriormente, possibilitam o domínio de movimentos mais precisos das mãos. Dessa forma, restringir o movimento a momentos esporádicos compromete o processo de desenvolvimento motor e, consequentemente, o avanço em outras áreas do aprendizado.
A Base Nacional Comum Curricular orienta que o corpo deve ser reconhecido como uma forma legítima de expressão e que o movimento deve estar integrado às práticas

diárias da Educação Infantil. Essa concepção amplia a compreensão do papel do corpo na aprendizagem, exigindo do educador a implementação de estratégias intencionais que promovam o desenvolvimento motor de maneira lúdica, sensível e desafiadora, respeitando os interesses e ritmos das crianças.

As atividades propiciadas [...] devem ser organizadas de forma a garantir que habilidades motoras sejam adquiridas e refinadas de acordo com o esperado para a idade da criança. Portanto, atividades organizadas [...] devem ser estruturadas para garantir que o desenvolvimento pleno seja alcançado, considerando as necessidades e competências motoras esperadas nos respectivos períodos desenvolvimentais (RODRIGUES ET AL., 2013, p. 50).

É fundamental reconhecer que o desenvolvimento motor não ocorre de forma linear ou homogênea entre as crianças. As variações individuais são naturais e merecem ser respeitadas e valorizadas no ambiente educativo. O educador precisa estar atento às particularidades de cada criança, celebrando seus progressos sem promover comparações ou cobranças inadequadas. Como enfatiza Santin (2013, p. 91), o movimento deve ser compreendido como uma manifestação da vitalidade e da singularidade de cada criança, e não como um mero instrumento de desempenho ou rendimento escolar.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MOTOR

O educador da Educação Infantil assume uma posição estratégica na promoção do desenvolvimento motor, visto que sua ação pedagógica influencia diretamente as oportunidades que a criança terá para explorar, movimentar-se e aprender por meio do corpo. Não basta que o professor apenas acompanhe as brincadeiras espontâneas: ele precisa ser um mediador intencional, que organiza o ambiente, planeja atividades significativas e respeita o tempo de cada criança. Segundo Fernandes (2011, p. 41), o educador é um agente que, ao compreender as fases do desenvolvimento motor, atua para potencializar as experiências da infância em sua plenitude, considerando sempre as necessidades individuais e coletivas do grupo.

O planejamento pedagógico voltado ao movimento exige conhecimento específico sobre os marcos do desenvolvimento motor, além de sensibilidade para perceber os interesses e as motivações do grupo infantil. Atividades como circuitos psicomotores, jogos simbólicos, danças criativas, brincadeiras de regras simples e uso de materiais alternativos (como tecidos, pneus, cordas e blocos) são ricas em estímulos motores. Conforme apontam Gallahue e Ozmun (2005, p. 67), experiências motoras diversificadas contribuem para o refinamento da coordenação, do equilíbrio e da consciência corporal, sendo fundamentais na infância. É essencial, porém, que essas propostas sejam planejadas com intencionalidade, mantendo o caráter lúdico e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

A observação é um recurso pedagógico imprescindível na atuação do professor. Através dela, o educador identifica habilidades motoras já adquiridas, percebe dificuldades persistentes e compreende como cada criança se expressa corporalmente. Freire (2003, p. 64) destaca que o olhar atento do educador é condição para práticas pedagógicas mais humanas e eficazes. A elaboração de registros descritivos, uso de portfólios, vídeos e fotos são instrumentos que ampliam a escuta das crianças e contribuem para reflexões sobre a prática educativa. Esses dados também servem de base para o diálogo com as famílias, fortalecendo a parceria entre escola e comunidade na construção do desenvolvimento infantil.

Outro aspecto fundamental da prática docente é a organização do espaço físico e simbólico para o movimento. O ambiente deve ser estruturado de modo a estimular a ação corporal, permitindo que as crianças se sintam livres e seguras para explorar. Isso significa oferecer materiais acessíveis, criar cantos de movimento, respeitar tempos generosos para o brincar ativo e integrar o corpo a todas as linguagens expressivas da criança — como a música, a oralidade, a arte e a dramatização. De acordo com Santos e Ghedin (2014, p. 132), o espaço educativo é um "terceiro educador", que comunica, con-

vida, desafia e possibilita experiências ricas quando bem planejado.

A formação continuada é outro pilar na construção de uma prática pedagógica sólida e comprometida com o desenvolvimento motor. O professor precisa ter acesso a estudos atualizados, experiências formativas e momentos de troca entre pares para refletir sobre sua atuação e revisar suas concepções de infância e corporeidade. A compreensão de que o corpo é um campo de conhecimento deve estar incorporada ao projeto político-pedagógico da instituição, de forma a envolver toda a equipe na construção de uma cultura escolar que valorize o movimento. Como afirmam Gallahue e Ozmun (2005, p. 105), educadores bem-preparados têm maior capacidade de propor intervenções eficazes, criativas e alinhadas ao desenvolvimento das crianças.

O papel do educador na promoção do desenvolvimento motor é profundamente humanizador. Ele é o adulto que observa sem julgar, que propõe sem controlar, que respeita sem omitir-se. Ao acreditar na potência do corpo infantil como veículo de aprendizagem e expressão, o professor transforma o cotidiano escolar em um espaço de descoberta, cuidado e liberdade. O movimento, nesse contexto, deixa de ser mero componente físico e passa a ser compreendido como linguagem fundamental da infância — linguagem essa que o educador precisa aprender, acolher e cultivar.

O MOVIMENTO COMO LINGUAGEM E EXPRESSÃO DA INFÂNCIA

O movimento corporal é uma das primeiras formas pelas quais a criança interage com o mundo. Antes da aquisição da linguagem verbal, o corpo comunica. Os gestos, os olhares, os deslocamentos no espaço e as expressões corporais são modos de dizer, sentir e ser no mundo. Le Boulch (2001, p. 27) salienta que o movimento, desde os primeiros anos de vida, constitui uma linguagem fundamental, por meio da qual a criança manifesta desejos, afetos, necessidades e compreensões. Essa linguagem, portanto, não deve ser silenciada ou ignorada no contexto escolar, mas reconhecida como parte legítima do processo educativo e como um canal legítimo de expressão subjetiva e construção de conhecimento.

Na Educação Infantil, o movimento se revela de forma intensa, espontânea e simbólica. Ao brincar de correr, pular, rolar ou dançar, a criança não apenas exercita músculos e articulações, mas experimenta e significa o mundo. Cada gesto é carregado de sentido. O faz de conta, por exemplo, não é uma simples representação da realidade: é uma reelaboração criativa da experiência vivida, onde o corpo encena papéis sociais, dramatiza emoções e recria contextos. De acordo com Oliveira (2010, p. 89), a corporeidade infantil é uma expressão integrada de afetos, pensamentos e ações, e precisa ser compreendida como parte indissociável do processo cognitivo. Dessa forma, a escola deve assumir o compromisso de oferecer espaços e tempos nos quais essa linguagem corporal possa se desenvolver com liberdade e intencionalidade pedagógica.

Reconhecer o corpo como sujeito pedagógico implica garantir oportunidades concretas de movimentação e expressão. Para tanto, é necessário dispor de espaços amplos, seguros e desafiadores, bem como de materiais variados e acessíveis que convidem à ação. Mais que permitir o movimento como descarga de energia, é preciso compreender o ato motor como elemento estruturante da subjetividade e da autonomia. Como afirma Freire (2003, p. 62), o corpo não é um instrumento da aprendizagem — ele é a própria condição para que a aprendizagem aconteça, pois é com o corpo que a criança sente, explora, interage, transforma e se transforma. Ao criar ambientes que acolhem e provocam a corporeidade, a escola também fortalece a identidade e a autoestima da criança em formação.

A vivência corporal impacta diretamente na construção da autoconfiança e da autoimagem infantil. Quando a criança percebe suas conquistas motoras — como equilibrar-se, correr longas distâncias, escalar, desenhar com firmeza ou montar estruturas complexas —, ela desenvolve uma sensação de competência que ultrapassa o domínio físico e invade o campo emocional. Segundo Gallahue e Ozmun (2005, p. 96), o êxito nas experiências motoras reforça sentimentos

de capacidade pessoal e incentiva a criança a se engajar em novas aprendizagens, favorecendo o desenvolvimento global. Essa confiança corporal transparece em outros âmbitos da vida escolar, como a oralidade, a resolução de conflitos e o enfrentamento de desafios cognitivos.

Portanto, considerar o movimento como linguagem é reconhecer que a criança se comunica integralmente com e através do corpo. Trata-se de uma linguagem viva, sensível e dinâmica, que demanda escuta pedagógica atenta, interpretação cuidadosa e valorização contínua. O educador tem o papel de legitimar essa forma de expressão, promovendo contextos que favoreçam a escuta corporal e a articulação do movimento com outras linguagens do currículo, como a música, a arte, a literatura e a matemática. Ao fazer isso, a escola afirma o direito da criança de viver uma infância plena de significados, onde o corpo não é silenciado, mas acolhido como parte essencial do aprender e do ser.

O BRINCAR COMO MEDIAÇÃO MOTORA E AFETIVA

O brincar é uma manifestação singular da infância e constitui, simultaneamente, uma via privilegiada de aprendizagem e desenvolvimento. Muito além do simples entretenimento, o ato de brincar envolve a mobilização do corpo, da mente e das emoções em experiências ricas de significados. Kishimoto (2010, p. 15) aponta que o brincar é uma atividade espontânea e voluntária, mas essencial para a criança, pois lhe permite elaborar situações vividas, testar hipóteses sobre o mundo e desenvolver múltiplas competências. Nesse sentido, o brincar não é um intervalo entre as aprendizagens escolares, mas um modo legítimo e potente de aprender, especialmente no campo motor e afetivo. Quando a criança corre, pula, se esconde, improvisa ou finge, ela está se apropriando do mundo à sua maneira, estruturando sua identidade e descobrindo os limites e possibilidades do próprio corpo.

As brincadeiras motoras, ao ativarem o corpo em movimento, potencializam o desenvolvimento físico e psicomotor. Atividades como correr, rolar, escalar e se equilibrar favorecem a motricidade global, o tônus muscular, o senso de direção e a lateralidade. Da mesma forma, jogos de encaixe, manipulação de argila, recorte e pintura estimulam a coordenação motora fina e a precisão dos movimentos manuais. Entretanto, mais do que oferecer essas experiências, o educador precisa compreendê-las como estruturantes da aprendizagem e não como simples "recreação". Segundo Santos e Cavalcanti (2015, p. 42), o brincar promove a organização neuromotora da criança, sendo imprescindível que o planejamento pedagógico o inclua como eixo central das práticas educativas. Quando bem mediado, o brincar transforma-se em um laboratório vivo de experiências corporais, sensoriais e afetivas.

Além do aspecto motor, o brincar favorece intensamente o desenvolvimento social e emocional da criança. Ao participar de brincadeiras coletivas, a criança vivencia situações de convivência que exigem escuta, cooperação, negociação e respeito às regras e ao outro. Cunha (2020, p. 89) ressalta que o brincar com os pares é um espaço de elaboração simbólica da realidade social, onde a criança aprende a lidar com frustrações, espera, disputas e afetos diversos. Tais experiências são fundamentais para a construção da empatia, da resiliência e do autocontrole emocional. O jogo simbólico, em particular, permite à criança expressar conteúdos internos, medos e desejos, de forma segura e criativa, contribuindo para o fortalecimento de sua saúde mental e estabilidade emocional.

Outro aspecto relevante é o papel da afetividade no ato de brincar. Quando a criança se sente acolhida, segura e respeitada em seu ritmo, ela se engaja com mais intensidade e prazer nas atividades. Fernandes (2011, p. 77) enfatiza que o brincar mediado por adultos sensíveis e atentos favorece a construção da autonomia e da autoestima infantil. A relação afetiva que se estabelece entre educador e criança, por meio do brincar, cria vínculos de confiança que sustentam a exploração corporal e a ousadia motora. Ao brincar, a criança experimenta o mundo com liberdade, testando seus limites sem medo do erro ou da punição. Esse clima de segurança emocional é indispensável para que o movimento seja vivido com espontaneidade

e criatividade, elementos essenciais para o pleno desenvolvimento motor.
O ambiente físico também exerce papel determinante na qualidade das experiências lúdicas e motoras. Espaços organizados, amplos e acessíveis possibilitam maior liberdade de movimentação e diversidade de brincadeiras. A Base Nacional Comum Curricular reconhece o brincar como um direito de aprendizagem, destacando a importância de garantir ambientes que favoreçam a exploração corporal, a imaginação e a convivência afetiva. A presença de materiais versáteis, como cordas, blocos, pneus, tecidos e instrumentos musicais, estimula diferentes formas de expressão e movimento. Quando a escola reconhece o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica, ela valoriza o corpo como lugar de saberes, afetos e aprendizagens múltiplas.
Assim, compreender o brincar como mediação do desenvolvimento motor e afetivo é ir além de uma visão utilitarista da atividade lúdica. É reconhecer que o corpo que brinca é também um corpo que sente, aprende, comunica, experimenta e se transforma. A inter-relação entre movimento e afeto, presente nas brincadeiras, constrói experiências pedagógicas significativas, integra saberes e sustenta a formação integral da criança. Cabe ao educador garantir que o brincar seja cotidiano, respeitado e intencionalmente promovido, reafirmando o direito da infância ao movimento pleno e à expressão afetiva em sua mais genuína forma.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR

A intencionalidade pedagógica é um princípio estruturante para o trabalho com o desenvolvimento motor na Educação Infantil. Trata-se de compreender o movimento não como atividade acessória ou espontânea apenas, mas como elemento central do processo educativo. Para Santin (2013, p. 97), o movimento deve ser assumido como linguagem simbólica, cultural e subjetiva, sendo expressão da infância e meio de construção de conhecimentos. Essa perspectiva rompe com a visão tradicional de que o corpo está dissociado da cognição, reconhecendo que a criança pensa, sente e aprende com o corpo em ação.

Prática estruturada ou organizada é a atividade propiciada às crianças e adolescentes com objetivos compatíveis com o nível desenvolvimental esperado para a respectiva idade das crianças e adolescentes. As atividades propiciadas pelo professor devem ser organizadas de forma a garantir que habilidades motoras sejam adquiridas e refinadas de acordo com o esperado para a idade da criança (RODRIGUES ET AL., 2013, p. 50).

Uma prática pedagógica comprometida com essa concepção valoriza a diversidade de experiências corporais no cotidiano da escola. Propostas como circuitos psicomotores, jogos cooperativos, danças, dramatizações e desafios motores planejados intencionalmente favorecem a exploração de diferentes padrões de movimento. Cada experiência amplia o repertório motor da criança, estimula sua criatividade e fortalece sua autonomia. Gallahue e Ozmun (2005, p. 61) defendem que a variabilidade de estímulos motores na infância é essencial para o desenvolvimento das habilidades fundamentais, criando bases sólidas para aprendizagens futuras, inclusive no campo cognitivo e social.
Além de planejar, cabe ao educador observar atentamente as ações e reações das crianças durante essas atividades. A escuta sensível, aliada ao registro reflexivo, constitui-se em ferramenta pedagógica de grande valor. Através da documentação — seja por meio de anotações, portfólios, vídeos ou fotografias — o professor pode identificar conquistas, dificuldades, preferências e hipóteses que orientam sua prática. Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 53), a documentação pedagógica permite tornar visível o processo de aprendizagem e promove a reflexão contínua sobre o fazer docente, contribuindo para práticas mais responsivas e significativas.
Outro aspecto fundamental diz respeito à valorização da cultura da infância e do contexto social das crianças nas práticas motoras. Incorporar brincadeiras tradicionais, danças regionais, cantigas, festas populares e jogos herdados da comunidade amplia o senti-

do pedagógico do movimento e reafirma a identidade cultural dos sujeitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 13) orientam que o currículo deve dialogar com as experiências, linguagens e saberes das crianças, reconhecendo o corpo como território de cultura. Ao integrar saberes locais ao planejamento motor, o educador contribui para uma escola mais inclusiva, plural e democrática.

O compromisso com o desenvolvimento motor exige da instituição condições concretas para que o movimento seja, de fato, vivido de forma significativa. Espaços amplos, seguros e desafiadores, materiais acessíveis e variados, além de tempo suficiente para o brincar ativo, são dimensões estruturantes. A gestão pedagógica precisa garantir a formação contínua dos professores, favorecendo o aprofundamento teórico-prático sobre o corpo e o movimento. Como aponta Fernandes (2011, p. 81), um projeto pedagógico que compreende o corpo como sujeito de direitos e de linguagem possibilita experiências formadoras, em que o corpo que se movimenta é também o corpo que aprende, sente, comunica e transforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento motor integra-se profundamente ao processo educativo na infância, configurando-se como uma dimensão estruturante da formação integral da criança. Ao inserir o movimento no planejamento pedagógico cotidiano, o educador amplia as possibilidades de crescimento físico, cognitivo, afetivo, social e expressivo. O corpo, como espaço primordial de vivência e interlocução com o mundo, deve ocupar lugar de destaque na organização curricular da Educação Infantil. Reconhecê-lo como produtor de sentidos contribui para a construção de práticas mais humanizadas, dialógicas e alinhadas às necessidades da infância.

Nos primeiros anos de vida, o movimento representa muito mais do que deslocamentos físicos: ele é forma de pensar, comunicar e constituir a própria identidade. A liberdade para se movimentar, aliada à mediação intencional do educador, favorece descobertas, explorações e aprendizagens significativas. Brincadeiras, expressões corporais, interações lúdicas, danças e jogos funcionam como instrumentos potentes para o desenvolvimento da autonomia, da motricidade e da confiança em si. Cabe à escola oferecer essas vivências de modo contínuo, respeitoso e inclusivo, considerando a pluralidade de experiências infantis.

Nesse processo, o papel do professor torna-se essencial. É ele quem acolhe, escuta, propõe e organiza situações de aprendizagem que envolvem o corpo em movimento. Promover ambientes que estimulem o engajamento motor das crianças requer intencionalidade, planejamento e sensibilidade pedagógica. A observação atenta e os registros documentais são ferramentas indispensáveis para acompanhar trajetórias de desenvolvimento e qualificar a prática docente. A formação permanente, por sua vez, permite ao educador ampliar sua compreensão sobre o corpo como dimensão central do conhecimento e romper com abordagens reducionistas do movimento.

A valorização do desenvolvimento motor na Educação Infantil está diretamente vinculada a uma concepção de criança ativa, curiosa e potente. Trata-se de afirmar uma pedagogia comprometida com os tempos e os modos da infância, que valorize a corporeidade como linguagem legítima, reconheça o brincar como direito e garanta experiências educativas sensíveis e significativas. Ao colocar o corpo como eixo estruturante do processo pedagógico, reconhecemos a criança em sua plenitude — como sujeito de direitos, de experiências, de emoções e de cultura. Promover o movimento é, nesse sentido, promover a vida que pulsa, cresce e aprende no ritmo único de cada infância.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Aparecida Azevedo; HORN, Maria Isabel da Cunha. Documentação pedagógica: uma ferramenta para a reflexão e a melhoria do trabalho educativo. In: COSTA, Maria Elizabeth Bianconcini de Miranda (org.). Educação infantil: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 49-66.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação In-

fantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. Brincar na educação infantil: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2020.

FERNANDES, Marília Nunes. Psicomotricidade e afetividade na Educação Infantil. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 5. ed. São Paulo: Phorte, 2005.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 2010.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. 11. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Crianças da escola, crianças da vida: sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de (org.). Gestos, traços e sons: estudos sobre a linguagem da criança. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 71-94.

RODRIGUES, Décio; AVIGO, Eric Leal; LEITE, Marlon Magnon Valdevino; BUSSOLIN, Robson Alves; BARELA, José Angelo. Desenvolvimento motor e crescimento somático de crianças com diferentes contextos no ensino infantil. Motriz, Rio Claro, suplemento, v. 19, nº 3, 2013. Disponível em https://www.scienceopen.com/document?vid=70dc5f1b-4e6a--44bf-869c-1cb0f4c94cf1. Acesso em 09 jun. 2025.

SANTIN, Silvio Galli. Educação Física: uma proposta crítico-superadora. 7. ed. Campinas: Papirus, 2013.

SANTOS, Lea Tiriba dos; GHEDIN, Evandro. Educação infantil: espaço, tempo e práticas pedagógicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

A REPÚBLICA BRASILEIRA "VISTA" PELOS DEBAIXOS

ZENILDO LEAL

RESUMO
O artigo propõe uma análise crítica da história da República Brasileira a partir da perspectiva dos sujeitos historicamente marginalizados — os "debaixos". Procuro destacar como, desde a Abolição da escravatura, o Estado brasileiro negligenciou a população negra e pobre, excluindo-a dos direitos prometidos pela República. O texto percorre temas como a exclusão dos ex-escravizados do acesso à terra, a negação de cidadania plena, o abandono nas cidades e a permanência das estruturas racistas e elitistas ao longo do tempo. Fundamento a análise com contribuições teóricas de autores como Emília Viotti, Florestan Fernandes e Cunha Junior, além de utilizar letras de RAP nacional como fonte histórica e instrumento de resistência e construção de novas narrativas. O artigo evidencia como o RAP — representado por grupos como Racionais MC's, Consciência Humana, GOG e Z'África Brasil — atua como ferramenta de denúncia, memória e reconstrução da identidade negra e periférica, narrando por meio das letras as dores, lutas e resistências do povo negro, articulando saberes populares à crítica sociopolítica.

INTRODUÇÃO

A história oficial da República Brasileira, contada sob a perspectiva dos vencedores e das elites dominantes, sempre marginalizou os "debaixos" — termo que, neste artigo, representa a população negra, periférica e pobre, tradicionalmente excluída dos processos políticos, sociais e econômicos do país. Este texto tem como objetivo desconstruir essa narrativa hegemônica ao trazer à tona vozes historicamente silenciadas, em especial por meio do RAP, que emerge como ferramenta de denúncia, resistência e construção de uma nova história. Com base em referências históricas, sociais e musicais, percorro o período da Abolição, da Proclamação da República até os tempos atuais, evidenciando a permanência das estruturas excludentes e a luta constante por terra, pão e liberdade. A análise proposta busca recuperar os olhares e discursos daqueles que, à margem do poder, também são sujeitos históricos e, por isso, têm o direito de reescrever a sua história com sua própria linguagem, vivência e dor.

I - A República que de pública não teve quase nada

Segundo Emília Viotti, a Abolição foi encaminhada por fases até instituição, em 1888, sendo que a maior controvérsia referente ao desenrolar legal não se deu neste ano, mas quando o governo imperial propôs a chamada Lei do Ventre Livre, em 1871, por incrível que pareça, partindo do conservador Visconde do Rio Branco, arrancando os louros da abolição das mãos dos liberais, e pra não deixar passar batido, evitando que os próprios escravizados conquistassem sua liberdade, como ocorrido no Haiti. Costa nos aponta que:

> Vários fatores contribuíram para essa mudança. Alguns têm a ver com as transformações econômicas e demográficas que ocorreram no país durante aquele período. Outros têm a ver com as transformações sociais e o processo político. Outros, ainda, com a campanha organizada pelos abolicionistas. Finalmente, nos anos que antecederam a aprovação da Lei Áurea, o fator decisivo foi a insurreição dos escravos e a consequente desorganização da economia, o que levou os próprios fazendeiros, que até então se tinham oposto à emancipação dos escravos, a verem a abolição como uma medida necessária ao restabelecimento da ordem. (COSTA, 2008, p. 62)

Ou seja, não se tratava só de libertar os escravizados, mas, principalmente, de se livrar do custo e de garantir que eles, após livres não viessem insurgir contra a classe social dominante, que na transição do trabalho escravo para o trabalho livre:

> [...] foi extraordinariamente bem-sucedida. A desorganização do trabalho pela intensa fuga de escravos nos anos que imediatamen-

te precederam à lei que pôs fim à escravidão foi seguida por uma rápida reorganização nos setores mais dinâmicos da economia. Embora fazendeiros, cuja situação econômica já era precária anteriormente à lei, fossem profundamente abalados, alguns chegando mesmo a ser forçados a abandonar suas fazendas, como classe a maioria dos fazendeiros fez essa transição sem maiores problemas. (COSTA, 2008, p. 133)

A Abolição se deu mais pelo desejo de se livrar dos embaraços da escravidão do que propriamente de emancipar o escravizado. A manutenção da instituição que durante séculos havia sido lucrativa, ao fim do século XIX se encontrava na UTI. Apesar de ter representado uma etapa no processo de superação da economia colonial no país, iniciando seu vínculo às correntes industriais e capitalistas internacionais, não significou uma ruptura total com os valores do passado, muito menos representou a inserção do ex-escravizado na sociedade republicana.

O ex-escravo foi abandonado à sua própria sorte. Suas dificuldades de ajustamento às novas condições foram encaradas como prova de incapacidade do negro e da sua inferioridade racial. Chegou-se a dizer que era mais feliz na situação de escravo do que na de homem-livre, pois não estava apto a conduzir a própria vida. (COSTA, 2007, p. 343)

A República que nasce, de pública terá quase nada, pelo menos na prática. O próprio povo pelo qual ela se diz insurgir, implantando um regime republicano, trazendo e propagando os prazeres da democracia e do sabor ao se exercer a cidadania, ficam a ver navios diante dos privilégios das oligarquias dominante, quando não, da nova classe que ganhava corpo e poder diante da nova estrutura econômica e política.
A terra, símbolo de poder, não foi socializada, e permaneceu concentrada nas mãos dos que outrora a exploravam utilizando mão de obra escrava. Escravos que, após serem libertos, foram expulsos para a cidade, uma vez que muitos foram substituídos por imigrantes europeus, como se suas mãos calejadas enquanto escravizados, não fossem capazes de lidar com o solo, que durante três séculos foi adubado pelo suor e sangue africano.
Nas cidades, os ex-escravizados foram amontoados em cortiços, à mercê do descaso do qual a cidade no fim do século XIX estava submetida, conforme Florestan Fernandes:

Apesar de seus ideais humanitários, o abolicionismo não conduziu os 'brancos' a uma política de amparo ao negro e ao mulato. Como demonstram os resultados da análise pioneira de Roberto Simonsen, em trabalho magistral, nos momentos mais duro da transição existiram fazendeiros que defendiam a ideia de indenização. Nenhum deles se levantou em prol da indenização do escravo ou do liberto e, em consequência, os segmentos da população brasileira que estavam associados à condição de escravo ou de liberto viram-se nas piores condições de vida nas grandes cidades. Foram reduzidos a uma condição marginal, na qual se viram mantidos até o presente. Somente depois de 1945 começaram a surgir oportunidades reais de classificação na estrutura da ordem social competitiva, ainda assim, para número limitado de indivíduos potencialmente capazes de terem êxitos na competição socioeconômica com os brancos. (FERNANDES, 2007, p. 62)

II – O olhar dos debaixos sobre a República Brasileira
De vez em quando ainda alimento o meu sonho
Quando a esperança entra na reserva eu componho
Transformo em rima tudo o que eu passo
Isso que faço, rap arregaço
Não quero ganhar, eu quero vencer
É bem diferente, deu pra entender?
Poucas palavras, tio, vou ser breve
Se a história é nossa, deixa que nóis escreve...

A disputa pela narrativa, ou melhor, por estar inserido na mesma, tem se intensificado nos últimos anos. Sujeitos invisibilizados, ou até mesmo desconfigurados pela história oficial, tomaram para si a missão de se fa-

zerem vistos nas narrativas históricas. Não se trata meramente de ser mais um "personagem" a ser descrido nos livros, pelo contrário, os sujeitos apresentados pelas novas narrativas proporcionam outros olhares sobre fatos que quando não os apresentavam, os apresentavam sob um olhar reduzido, para não dizer excludente, diminuindo suas participações na história.

Como nos apresenta de forma direta o rapper Renan do grupo Inquérito no RAP Poucas Palavras, "se a história é nossa deixa que nóis escreve". Apesar do pensamento ser constituído no início do século XXI, resume bem a lógica que foi adotada pelos rappers e pelas rappers a partir do fim da década de 1980. RAP como Centro da Cidade de MC Jack, Homens da Lei da dupla Thaíde e DJ Hum, bem como Gritos do Silêncio do grupo Código 13 na coletânea Cultura de Cultura lançada em 1988, já traziam não meras rimas, mais um olhar sociológico da realidade em que seus compositores estavam inseridos.

Se a história é o olhar do presente ao passado indagado a partir de inquietações do período histórico em que se está inserido, os rappers à fazem de forma que seus saberes constituídos nas relações sociais se apresentam em profundo diálogo com os seus olhares sobre a realidade, se enquadrando como:

(...) uma resistência quilombola na produção da história das populações negras no país. Esta resistência tem produzido uma nova história nacional baseada em novos conceitos e práticas metodológicas. Nesta história da população negra é que os conceitos de identidade têm importância e atrelados a ele, os de memória e patrimônio cultural. (CUNHA JUNIOR, 2016, p. 121)

É na efervescência da última década do século XX, pós reabertura política e promulgação da nova Constituição Federal que o RAP amparado pelos movimentos sociais, principalmente pelo Movimento Negro, passa a construir uma nova narrativa. As vozes que emergem são de origens diferentes daquelas que no início do século XX creditaram suas esperanças na República que se estruturava. Contrapondo a ideia de que o aprofundamento da urbanização equalizaria o contraste social, e por que não dizer, sendo fruto dessa desigualdade emaranhada na sociedade republicana, tais vozes não só clamavam inserção na mesma, mas também a apresentava sob outro olhar.

Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia
Que sobrevivem em meio às honras e covardias
Periferias, vielas, cortiços
Você deve tá pensando: O que você tem a ver com isso?
Desde o início por ouro e prata
Olha quem morre, então veja você quem mata
Recebe o mérito, a farda que pratica o mal
Me ver pobre, preso ou morto já é cultural

O RAP Negro Drama do Racionais MC's que em sua primeira parte é rimada pelo rapper Edi Rock, evidencia de onde vem essas vozes e consequentemente aponta quem são os ideólogos do gueto. "Periferias, vielas, cortiços" se diferenciam do cenário de onde vieram os pensadores da República Brasileira do início do século XX, e, "desde o início por ouro e prata/Olha quem morre, então veja quem mata" explicita a violência à que os donos dessas vozes foram submetidos. "Histórias, registros e escritos/Não é conto, nem fábula, lenda ou mito" deixa escurecido quem não se trata de uma mera análise poética da realidade, ou meras buscas de perspectivas políticas no futuro pós república, a frase expõe que a análise e reflexão partem da realidade concreta na qual os ideólogos do gueto estavam inseridos e foram submetidos ao longo da história republicana. O presente através dessas rimas é apresentado aos ouvintes, exigindo que olhem no passado e percebam que a historicidade dos pretos e periféricos tem ligação com a própria história iniciada através da diáspora via Oceano Atlântico e desaguada em território que de forma autoritária recebeu o nome de Brasil.

O trecho a seguir da segunda parte do RAP Negro Drama rimada por Mano Brown traz um elemento a mais para entendermos o quão diferente é esse ideólogo que constrói

uma nova narrativa sobre os contrastes sociais republicanos. Já no início de sua parte, o rapper deixa pontuado de que se trata de "uma história real" e irá contar a dele e assim o faz. A mulher negra ganha destaque, e, o cenário é descrito como se o rapper estivesse dentro de uma selva, a diferença apontada por ele, é que essa selva havia sido arquitetada de forma que poucos a ela pertencessem. Em seguida, surge o fruto das desigualdades que tal arquitetura social origina ao mesmo tempo que é destacado o seu arquiteto, "Um bastardo, mais um filho pardo, sem pai".
Nota-se que Mano Brown não só trata de expor o contraste social, tão pouco se limita a culpalizar o senhor de engenho que após a fundação da república brasileira se tornou o gestor da selva de pedra, por ele desbravada.

III – Pelo pão, pela terra e pela liberdade.
Mas moço tá muito caro
O custo de vida aqui é muito alto
Só quero um pedaço de terra pra plantar
Dar a minha família o que comer, a nós um lar

O debate sobre a terra no Brasil, se dá desde o início da ocupação do território através da distribuição de terras pelo regime de sesmarias, tal lógica permaneceu por todo o período que o país esteve sob domínio de Portugal, havendo mudança no final do século XVIII, momento que se iniciou a aquisição de terras por posse. Sendo que entre os anos "1822 até 1850, [que] a posse se tornou a única forma de aquisição de domínio sobre as terras (...)", situação alterada pela Lei de Terra de 1850. A criação da Lei de Terra coincide com a criação da Lei Eusébio de Queirós, que passou a determinar a proibição do tráfico de escravizados em território nacional.

Mas por aqui como sempre a ganância vem primeiro!
Rapidinho... rapidinho aprovaram a lei vergueiro
Para fuder como os posseiros garantindo a terra título
e não pela ocupação
Aí libertaram os escravos e jogaram na miséria
Criando assim nossos primeiros sem terras!
Onde um dia foi quilombo hoje em dia é favela
Estabelecida sobre a terra, mais abaixo da miséria infelizmente

O grupo do interior, Face da Morte, busca nesse processo de institucionalização da ocupação da terra a origem dos problemas que envolvem a questão da moradia, apontando-a como geradora da desigualdade social e favorecendo a concentração de terra nas mãos dos latifundiários. Que passaram a encararem como um bem, uma mercadoria, atribuindo a mesma um caráter comercial e não apenas um status social que teve durante o período colonial. O RAP escrito e rimado pelo rapper Aliado G, integrante do grupo Face da Morte, proporciona o olhar sobre a luta pela terra a direcionando à Reforma Agrária. A concentração de terras é rimada pelo rapper como o grande entrave para se alcançar justiça social, fato que por ele é possível se observar do "Oiapoque ao Chuí".
Como nos aponta o rapper GOG, no RAP Sonho Real, ousar ter uma moradia é comprar briga com o "quarteto mágico da malícia" que por ele é definido como, "Um governador que prometeu e não cumpriu/A justiça que decretou despejo hostil/Um prefeito que poderia e não fez/A polícia que efetivou a ação com insensatez". O "quarteto da malícia" penderia suas ações aos "empresários inadimplentes, mas muito ricos", que pelo poder aquisitivo mesmo estando devendo ao Estado de Goiás, teve toda sua estrutura a favor da desapropriação dos moradores "onde a terra vale muito mais que vidas". Para o rapper brasiliense os "debaixos" haviam sido ousados em transformar um local inabitável em moradia, que além de lhe propiciarem um abrigo, havia se tornado um bairro, cheio de vida e alegria. Diante disso e da lógica da posse de terra que foi constituída no Brasil, para a juíza só caberia exigir a desocupação que por parte dos que ali viviam enfrentou resistência. Novamente percebe-se que ao construir outra narrativa o rapper GOG como outros rappers, busca

reivindicar o passado, principalmente no que se trata de resistência. “Faziam dos quilombolas seu espelho” é mais que uma frase para completar a rima, pelo contrário, é o reivindicar político de sua história, de suas experiências e acima de tudo, é assumir com quem e sobre quem se está rimando. Diferente de outras narrativas que ao abordarem os marcos históricos se limitam em narrá-las ignorando a diversidade e complexidade dos sujeitos históricos que a compõem, a narrativa constituída pelos rappers não só traz novos sujeitos históricos, como também o colocam “vivos” e ativos nelas.

PM, Civil, ROTAM, Choque, o GAT
Forças armadas e o cachorro late
Hospital convocado, polícia disfarçado
Dá pra imaginar o saldo?
Bombas de gás, granadas, armas letais
(...)

A repressão estatal através das forças de segurança não é algo novo nas narrativas quando se trata da relação da República Brasileira em seu lidar com mobilizações populares, porém, o RAP e nesse caso o rapper GOG faz com que os ouvintes se vejam nos moradores que são expulsos de suas moradias, além de dá elementos a eles para que compreendam a luta por moradia no Brasil. De forma única e direta, GOG age como nos explicita ARROYO (2003) ao comparar os movimentos sociais aos profissionais da pedagogia.

IV – Essa é a vida de muitos ...

A periferia dos anos de 1970 e 1980 rimada pelos rappers é tratada de forma muito peculiar. É costume de se ver análises e narrativas sobre esse período sempre com inúmeras estatísticas e gráficos, os poucos momentos em que os debaixos são lembrados nas narrativas sobre a república, porém, representados por números.

A que sentido flores prometeram um mundo novo
Favela, viela, morro, tem de tudo um pouco
Tentam alterar o DNA da maioria
Rei Zumbi! Antigamente quilombos, hoje periferia!
Levante as caravelas, aqui não daremos tréguas não, não
Então que venha a guerra!
Zulu Z'África Zumbi aqui não daremos tréguas não, não
Então que venha a guerra!

As narrativas constituídas nos RAP sobre a periferia trazem a referência aos quilombos, reivindicando a ancestralidade étnico-racial. Ao citar os quilombos no RAP “Antigamente quilombo, hoje periferia”, o grupo Z’África Brasil localiza aos seus ouvintes sobre quem está falando, fazendo com que eles se localizem na história, ou melhor, se vejam e percebam que tanto eles como o local em que moram tem uma historicidade.

A realidade atual da periferia é apontada como reflexo de um passado que não passou, que tem a perpetuação das mazelas que a atinge pelo processo hereditário de quem gere o poder político, que segundo o grupo “sempre tiveram seus planos”:

Burguesia nazista de mente falida, playboy
O seu futuro é planejado, o seu dinheiro é válido
Mas seus planos são fracos, chegamos pra te enfrentar playboy
Quebramos a cara no mundo fruto do seu plano sujo
Para nos ver no escuro do lado obscuro da periferia, ó quem diria?
Que essa gente que vocês tanto marginalizam

A divisão de classe caracterizada no termo “playboy” é ouvida em vários RAP, mas em “Periferia tem o seu lado bom” o termo é ligado diretamente às implicações sociais das quais a periferia é alvo, o herdeiro da “Casa Grande” é destrinchado e colocado como mentor e responsável. A análise da periferia e de seus atores pelo grupo A Família no RAP Castelo de Madeira nos dá uma base da complexidade que envolve a periferia, principalmente quando a comparamos à sociedade desenhada pelos ideólogos republicanos. Que se difere profundamente da vivida e rimada pelo grupo Consciência Humana:

E, no entanto, estou lembrando é da minha infância

Do bairro perigoso, da favela cheia de criança
Do rosto, do esforço das pessoas que moravam lá
Que batalharam pra conseguir um teto pra morar
Nordestino iludido com as propagandas que mostravam a televisão
Era mais uma família pra viver na mesma situação
E que situação do conto do vilão
As propagandas passavam, as famílias chegavam
A favela enchia, eu me divertia
De cada família que chegava de uma, duas, três crianças tinhas
Pra mim era só alegria, aumentava as amizades
Mas diminuía o espaço, aumentava os desentendimentos
Mas como sempre chegávamos a um acordo

Se o Z'África Brasil faz o caminho contrário ao ligar o DNA periférico aos quilombos, o grupo de São Mateus, bairro periférico da zona lesta da capital paulista, Consciência Humana traça o caminho que muitos realizaram para dar vida ao que chamamos de periferia. Como disse no início, o RAP torna sujeitos históricos os números frios, aponta suas origens, seus destinos e a situação que enfrentaram ao chegarem na cidade das "oportunidades".
Oportunidades estas escassas aos que foram marginalizados, como nos aponta o RAP Lei da periferia.

V – Uma nova década, velhos problemas ...
Terminamos a década de 1980 com uma nova Constituição Republicana, a ditadura civil-militar havia terminado e os grupos políticos se juntaram para reescrever a nova Carta Magna. Porém, os direitos ali consolidados nos artigos, poucos se fizeram valer aos debaixos. Diferente da esperança que reinava entre aqueles que tiveram seus direitos políticos cassados pela ditadura, os debaixos tiveram de dar continuidade a luta pelo direito de ter direito.
Se para os de cima a paz voltará a reinar, para os debaixos a vida continuava:

(...) uma guerra onde só sobrevive quem atira
Quem enquadra a mansão quem trafica
Infelizmente o livro não resolve
O Brasil só me respeita com um revólver, aí
O juiz ajoelha, o executivo chora
Pra não sentir o calibre da pistola
Se eu quero roupa, comida alguém tem que sangrar
Vou enquadrar uma burguesa e atirar pra matar

Para os rappers esse período foi tenso, os conflitos sociais que perduraram durante todo o século XX na década que antecedia o novo milênio estouraram, nas áreas urbanas a precariedade prevalece nos bairros periféricos e no campo os conflitos pela terra deu força às pautas dos movimentos sociais.

A fome virou ódio e alguém tem que chorar
Não queria cela nem o seu dinheiro
Nem boy torturado no cativeiro
Não queira um futuro com conforto
Esfaqueando alguém pela corrente no pescoço
Mas 357 é o que o Brasil me dá
Sem emprego quando um prego de Audi passar
Aperta o enter cuzão e digita
Esvazia a conta, agiliza, não grita
Não tem Deus nem milagre, esquece o crucifixo
É só uma vadia chorando pelo marido
É o cofre versus a escola sem professor
Se for pra ser mendigo doutor
Eu prefiro uma Glock com silenciador
Comer seu lixo não é comigo morô?

O cenário narrado pelo grupo de RAP Facção Central no RAP Isso aqui é uma guerra, expõe o fiasco que havia se tornado a república brasileira, as mazelas sociais que não tiveram uma resposta republicana serviram como combustível para incendiar o país que vivia a redemocratização política, porém, inerte diante da miséria que assolava os debaixos. "É o cofre versus a escola sem professor" que segundo o rapper Eduardo havia servido como alicerce para o contexto em que se vivia. Reparem que o Facção Central não pronuncia a palavra "cidadão",

esse é citado como "é outro brasileiro", ou seja, a república não transformou todos em cidadãos, grande parte da população foi limitada a "ocupantes" do território denominado Brasil, que para ser enxergado teria que "esfrega na cara (do Brasil) sua panela vazia", exigindo "seus direitos com o sangue da vadia".
Eduardo, rapper do Facção Central, direciona o holofote a sujeitos históricos que poucos foram evidenciados nas narrativas sobre a república: o "monstro". Esse por sua vez é apresentado como reflexo de um Estado republicano reduzido aos interesses e uma minoria, esses por sua vez viviam totalmente alheios a realidade social que o cercavam.

A número, número 1 em baixa renda da cidade
Comunidade zona sul é, dignidade
Tem um corpo no escadão, a tiazinha desce o morro
Polícia a morte, polícia socorro
Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo
Pra molecada frequentar, nenhum incentivo
O investimento no lazer é muito escasso
O centro comunitário é um fracasso
Mas aí, se quiser se destruir está no lugar certo
Tem bebida e cocaína sempre por perto
A cada esquina 100, 200 metros

"Olha o meu povo nas favelas e vai perceber", rima de Mano Brown no RAP "Fim de semana no parque" enumera o que da república restou aos "é outro brasileiro", diferentemente aos cidadãos que como nos rima o rapper da zona sul usufruía de um outro Brasil.

Daqui eu vejo uma caranga do ano
Toda equipada e um tiozinho guiando
Com seus filhos ao lado estão indo ao parque
Eufóricos brinquedos eletrônicos

Os RAP "Isso aqui é uma guerra" e o "Fim de semana no parque" explicitam o contraste social que a república não resolveu durante seus 100 anos de existência. O país que ignorou os desafortunados sempre esteve de sorrisos nos dentes para servir ao capital internacional, principalmente o estadunidense. Situação que é apresentada pelo grupo A Família através do RAP ALCAminhopradetruição, a rima elaborada pelos rappers do interior de São Paulo, além de apresentar a ALCA localiza o Brasil na América Latina. Vínculo que durante a república sofreu vários apagamentos e nos livros didáticos esvaziasse de discussão.

Vivemos o apartheid na nossa amada terra latina
nos dentes do primeiro mundo ouro e platina
nos nossos a resina das benzetacil
no terceiro mundo no resumo do Brasil
vai! Chama todo mundo numa R pra somar
(...)

Os rappers da A Família ao trazer o debate sobre a ALCA mostra a outra face da república brasileira que, além de ignorar os "é outro brasileiro" se estabeleceu dando as costas a América Latina. O mesmo tratamento que durante 132 anos de república foi dedicado aos debaixos, comportamento que a rima do rapper Edi Rock no RAP "Fim de semana no parque" resume bem:

Olha só aquele clube que dá hora
Olha o pretinho vendo tudo do lado de fora

Em uma rima a voz da norte, como é chamado Edi Rock, dilacera a República Brasileira, essa que criou como nos aponta Preto Aplick e Wgi do grupo Consciência Humana, uma estrutura de repressão e de manutenção dos privilégios daqueles que a entendem como sendo sua.

Corrupção, armas, drogas, homicídios, genocídios
Chacinas, globalização, ALCA, privatização, MERCOSUL
Ação, desemprego, falta de educação, falta de saúde
Cadê saneamento? preconceito, discriminação, desigualdade social
Injustiça, fome, ódio, rebelião, repressão

Nota-se que os rappers da região leste da capital paulista explicitam as mazelas so-

ciais ao mesmo tempo que evidenciam as instituições criadas para a manutenção da ordem. Não se trata simplesmente de combater o crime puramente, pelo contrário, as instituições são apontadas pelos rappers como ajustadoras sociais, garantindo que nada venha desestruturar o que há mais de 130 anos pouco foi socializada ao ponto que ela própria fosse colocada em xeque.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, percebe-se que a República Brasileira, embora proclamada em nome do povo, jamais se concretizou de forma plena e inclusiva para os "debaixos". Através da potente linguagem do RAP, os excluídos encontraram uma forma de narrar sua versão dos fatos, resistindo à invisibilidade e denunciando as mazelas que perduram desde o período escravocrata até os dias atuais. Mais do que simples protesto musical, o RAP surge como ferramenta pedagógica, política e identitária que reivindica memória, território e dignidade.

O enfrentamento das desigualdades, das exclusões e das violências reveladas neste estudo exige, para além do reconhecimento histórico, ações concretas de justiça social e reconstrução da cidadania. Assim, a história contada "pelos debaixos" não é apenas um contraponto à versão oficial: é um chamado à transformação radical da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Paulo. Hip-Hop: A Periferia Grita. São Paulo: Editora Novo Século, 2016.

ARROYO, Miguel. Pedagogias em Movimento: O que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Curitiba: Editora CRV, 2003.

Face da Morte. O Crime do Raciocínio. Hortolândia/SP: Face da Morte Produções, 1999.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação. Petrópolis: Vozes, 2019.

MOASSAB, Andréia. Hip-Hop e Educação: A Cultura como Estratégia de Resistência. São Paulo: Editora Shuriken, 2011.

YOSHINAGA, Gilberto. Thaíde: 30 Anos Mandando a Letra. São Paulo: Novo Século Editora, 2016.

RACIONAIS MC´s. "Fim de Semana no Parque". CD Raio X do Brasil. São Paulo: Zimbabwe, 1993.

A FAMÍLIA. "ALCAminhopradetruição". CD Cantando Com a Alma. Campinas: Só Balanço, 2004.

FACÇÃO CENTRAL. "Isso Aqui é uma Guerra". CD Versos Sangrentos. São Paulo: Five Special, 1999.

CONSCIÊNCIA HUMANA. "Periferia tem o seu labo bom". CD Entre a Adolescência e o Crime. São Paulo: DRR Produções Fonográficas, 1999.

Z'África Brasil. "Antigamente Quilombo, Hoje Periferia". CD Antigamente Quilombo, Hoje Periferia". São Paulo: Paradoxx Music, 2002.

MOURA, Clóvis Steiger de Assis. Sociologia política da guerra camponesa de Canudos. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2000

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